

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - FCT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SIMONE CONCEIÇÃO PEREIRA DEÁK

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E A
MEDIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: O CASO DE UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE
PRUDENTE/SP**

Presidente Prudente

2015

SIMONE CONCEIÇÃO PEREIRA DEÁK

**A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO E A
MEDIAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: O CASO DE UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE PRESIDENTE
PRUDENTE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes

Presidente Prudente

2015

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

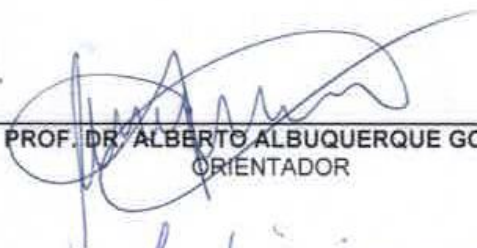
D321e Deák, Simone Conceição Pereira.
A escola como espaço de formação e a mediação da gestão escolar : o caso de uma escola da Rede Municipal de Presidente Prudente – SP / Simone Conceição Pereira Deák. - 2015
252 f.

Orientador: Alberto Albuquerque Gomes
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015
Inclui bibliografia

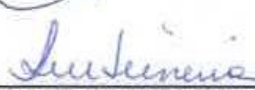
1. Formação centrada na escola. 2. Formação continuada. 3. Gestão escolar. I. Gomes, Alberto Albuquerque. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

Alessandra Kuba Oshiro Assunção
CRB-8/9013

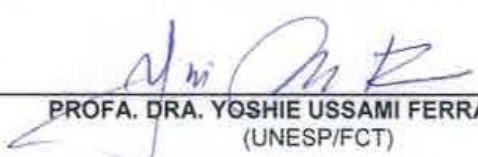
BANCA EXAMINADORA



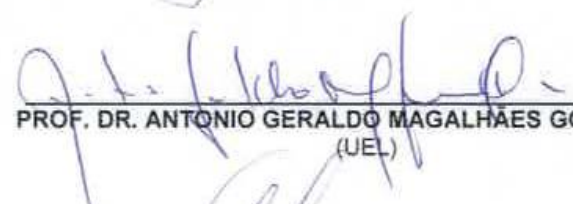
PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES
ORIENTADOR



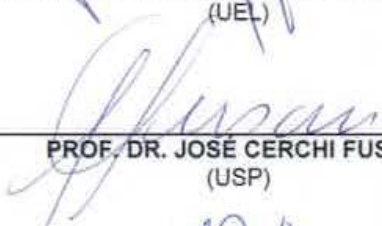
PROFA. DRA. LENY RODRIGUES M. TEIXEIRA
(UNESP/FCT)



PROFA. DRA. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE
(UNESP/FCT)



PROF. DR. ANTONIO GERALDO MAGALHÃES GOMES PIRES
(UEL)



PROF. DR. JOSÉ CERCHI FUSARI
(USP)



SIMONE CONCEIÇÃO PEREIRA DEAK

Presidente Prudente (SP), 06 de março de 2015.

RESULTADO: APROVADA

Dedicatória

Aos professores e gestores da Rede Municipal de Ensino, que fazem dia-a-dia, a partir de seus saberes, o cotidiano das escolas municipais.

Aos meus avós, Antonio e Benonia (in memoriam), referências importantes na minha vida, cuja saudade é grande e dolorida.

À minha mãe, Maria Ivone, que entre muitas outras coisas, nunca mediu esforços para que eu tivesse todos os livros que eu necessitava e queria.

À Samara, minha irmã, e Daniel, meu cunhado, companheiros das horas boas e ruins.

Aos meus queridos afilhados, Gabriel e Joaquim Pedro, que crescem e estudam num país com mais oportunidades e que me fazem crer num futuro melhor.

Agradecimentos

Ao encerrar esta tese e esta etapa da minha vida acadêmica, muitas imagens e recordações deste processo me vieram à mente, assim como de uma grande parcela de pessoas que participaram e participam da minha vida, e que hoje fazem parte desta conquista, agradeço:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, por ter acreditado na realização deste trabalho, por ter orientado e contribuído com conhecimentos necessários à construção de uma tese, pela paciência e pela amizade de sempre.

À Prof^a Dr^a. Yoshie Ussami Ferrari Leite, minha orientadora do mestrado, pelo incentivo e apoio sempre.

À Prof^a Dr^a. Leny Martins Teixeira e Prof. Dra Graziela Zambão Abdian Maia, pelas enormes contribuições no exame de qualificação.

Agradeço também aos professores do PPGE, em especial, Cristiano Di Giorgi, Divino José Silva, Paulo Raboni, Suzana Menin e Yoshie Ussami Ferrari Leite. Apreendi muito com vocês!

Às gestoras e professoras da escola estudada por terem contribuído gentilmente em todos os momentos, principalmente nos momentos da entrevista.

À Secretaria Municipal de Educação, pela dispensa remunerada para frequentar as aulas e alguns momentos para a elaboração da tese.

Às Coordenadoras Pedagógicas da SEDUC, que nas minhas ausências no trabalho para elaboração da tese, assumiram em muitos momentos, as tarefas que eu deveria realizar, em especial Jussara Oliveto Miralha e Sandra Ap. Tavares Barbosa do Nascimento.

Às professoras da Rede Municipal de Ensino, que se tornaram companheiras, parceiras e amigas na nossa trajetória profissional, algumas delas já aposentadas.

A Daniela Ramos de Oliveira, amiga e hoje colega de trabalho, que se dispôs a ir na minha qualificação, registrou muitas anotações e emprestou materiais para que eu desenvolvesse o trabalho.

Aos amigos e amigas do PPGE, que no espaço cotidiano da pós-graduação, foram companheiros e companheiras das aflições, desesperos, das muitas tarefas, das viagens aos congressos em busca dos créditos complementares, e também de muitas alegrias e risadas, entre eles: Marcos Vinicius Francisco, Alana Paula, Alessandra

Farias, Aline Lima, Andreia Guilhen, Daniele Nascimento dos Santos, Elaine Gomes Ferro, Jorge Mariano, Juliana Zechi, Taluana Torres, Vagner Matias do Prado, Claudio Zarate Sanavria. Peço desculpas se me esqueci de alguém!

Aos amigos de uma vida, cuja trajetória iniciou na graduação, Angela Massumi Katuta, Mara Falconi da Hora, Maria José Martinelli Silva Calixto, Maria Antonia de Souza, José Gilberto de Souza e Renato Tavares.

Às amigas que a vida trouxe, com leveza e que se tornaram grandes companheiras, Silvia Adriana Rodrigues, Dulcinéia Beirigo de Souza e Débora Christiane Silva.

Aos compadres Adelmo e Luciana, Ana Rita e Silvio, pelos convites a momentos de descontração e por entenderem as minhas ausências.

Aos amigos que já partiram e deixaram muita saudade, entre eles, e a mais recente perda, minha querida amiga Rosângela Macedo Monquilod.

DEÁK, Simone Conceição Pereira. **A Escola como espaço de formação e a mediação da gestão escolar:** o caso de uma escola da rede municipal de Presidente Prudente. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente – SP, 2015. 252p.

RESUMO

A presente tese foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e vinculada à linha de pesquisa intitulada **“Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”**. O olhar de nosso trabalho teve como foco a formação de professores centrada na escola, considerando os processos de formação continuada desencadeados a partir desse espaço, constituindo-se em local em que os professores aprendem sua profissão. O objetivo geral foi a investigação, identificação e análise das práticas dos gestores que desencadeiam processos de formação continuada de professores centrada na escola e os específicos, a identificação e descrição das práticas e processos de formação continuada de professores realizada pelos gestores, detectando quais práticas realizadas interferem na formação continuada de professores, acompanhamento e análise dos momentos de formação continuada organizados e realizados pelos gestores. Optamos pela “pesquisa qualitativa” na modalidade estudo de caso, desenvolvendo-se em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Os procedimentos adotados foram análise documental; observação dos momentos de formação centrada na escola; entrevistas com as gestoras e professoras. Para a escolha da escola elegemos critérios internos e externos, sendo o primeiro, a continuidade dos gestores na escola estudada, e o segundo, o resultado das avaliações externas e o desempenho das escolas da rede municipal, sendo que a escola selecionada reunia estes dois critérios. Os resultados apontam que no caso desta escola, a continuidade dos gestores, apesar da rotatividade dos professores, garantiu um processo de formação mais qualitativo, pois a experiência das gestoras fez com que encontrassem formas de ajuste à formação dos professores de acordo com esta realidade. Características como a ação extremamente organizada e direcionada das gestoras são práticas que favorecem a construção de um processo de formação significativo e qualitativo, que se reflete nas práticas das professoras em sala de aula.

Palavras-chave: Formação Centrada na Escola; Formação Continuada; Gestão Escolar.

DEÁK, Simone Conceição Pereira. **School as a training and mediation space of school management: the case of a school in Presidente Prudente municipality.** Thesis (Doctoral Degree in Education) São Paulo State University (Unesp), School of Technology and Sciences, Presidente Prudente Presidente Prudente - SP, 2015. 252p.

ABSTRACT

This thesis was developed under the Postgraduate Program - Doctorate in Education of São Paulo State University (Unesp), School of Technology and Sciences, Presidente Prudente and linked to the research area called **"Public Policy, School Organization and Teacher Training"**. The focus of the study was on teacher training centered on the school, considering the continuous formative processes triggered from this space, which constitutes a place where teachers learn their profession. The general objective was the investigation, identification and analysis of managers' practices which trigger processes of teacher-centered continuing education and the specific ones were the identification and description of continuous teacher's formative practices and processes promoted by the managers, detecting which practices carried out interfere in the continuous formation of teachers, follow-up and analysis of the moments of continuous formation organized and proposed by the managers. "Qualitative research" in the case study modality was chosen and developed in a school in the Municipal Education Network of Presidente Prudente. The procedures adopted were documental analysis; observation of school-centered formative moments; interviews with the managers and teachers. In order to choose the school internal and external criteria were adopted, the first being the continuity of the managers in the school studied and the second, the result of the external evaluations and the performance of the schools of the municipality, considering that the selected school met these two criteria. The results indicate that considering this school, the continuity of the managers, despite the teachers' turnover, guaranteed a more qualitative training process, since the managers' experience made them find ways of adjusting to the teacher training according to this reality. Characteristics such as the extremely organized and directed action of the managers are practices that favor the construction of a significant and qualitative formative process, which is reflected in the practices of the teachers in the classroom.

Key-words: School-Centered Training; Continuing Education; School management.

DEÁK, Simone Conceição Pereira. **La Escuela como espacio de formación y la mediación de la gestión escolar**: el caso de una escuela de la red municipal de Presidente Prudente. Tesis (Doctorado en Educación) Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Facultad de Ciencias y Tecnología. Presidente Prudente - SP, 2015. 252p.

RESUMEN

La presente tesis fue desarrollada en el marco del Programa de Postgrado - Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias y Tecnología de la Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" y vinculada a la línea de investigación titulada **"Políticas Públicas, Organización Escolar y Formación del Profesorado"**. La mirada de nuestro trabajo tuvo como enfoque la formación de profesores centrada en la escuela, considerando los procesos de formación continua desencadenados a partir de ese espacio, constituyéndose en local en que los profesores aprenden su profesión. El objetivo general fue la investigación, identificación y análisis de las prácticas de los gestores que desencadenan procesos de formación continua de profesores centrada en la escuela y los específicos, la identificación y descripción de las prácticas y procesos de formación continua de profesores realizada por los gestores, detectando cuales prácticas realizadas interfieren en la formación continua de profesores, acompañamiento y análisis de los momentos de formación continua organizados y realizados por los gestores. Optamos por la "investigación cualitativa" en la modalidad estudio de caso, desarrollándose en una escuela de la Red Municipal de Enseñanza de Presidente Prudente. Los procedimientos adoptados fueron análisis documental; observación de los momentos de formación centrada en la escuela; entrevistas con las gestoras y profesoras. Para la selección de la escuela elegimos criterios internos y externos, siendo el primero, la continuidad de los gestores en la escuela estudiada, y el segundo, el resultado de las evaluaciones externas y el desempeño de las escuelas de la red municipal, siendo que la escuela seleccionada reunía estos dos criterios. Los resultados muestran que en el caso de esta escuela, la continuidad de la gestión, a pesar de la rotación de los profesores, se aseguró un proceso de formación más cualitativo, porque la experiencia de gestión les llevó a encontrar maneras de adaptarse a la formación de profesores de acuerdo a esta realidad. Las características como la acción extremadamente organizada y dirigida de las gestoras son prácticas que favorecen la construcción de un proceso de formación significativo y cualitativo, que se refleja en las prácticas de las profesoras en el aula.

Palabras clave: Formación Centrada en la Escuela; Formación Continua; Gestión Escolar.

Sumário

Introdução.....	9
Capítulo 1 - Formação Continuada de Professores.....	27
1.1- O conceito de “Formação”	27
1.2 - Função Docente e Formação de Professores	33
1.3 – A formação continuada e o desenvolvimento profissional docente	43
1.4 - A formação centrada na escola: origem e conceitos.....	48
Capítulo 2 – A gestão democrática da escola e a formação dos professores.....	65
2.1. Gestor Pedagógico: percursos da coordenação pedagógica.....	91
2.2 – Os gestores pedagógicos e a formação centrada na escola.....	100
Capítulo 3 - A escola estudada	107
3.1 – Observando o cotidiano: a formação continuada na escola	124
Capítulo 4 - As vozes dos gestores e professores sobre a formação centrada na escola....	153
4.1 - A voz das gestoras	158
4.2 – A voz das professoras	175
Considerações Finais.....	196
Referências.....	206
ANEXOS	211
Anexo 1 - Dados das Escolas do Ensino Fundamental (2012-2013).....	212
Anexo 2 - Roteiro para entrevista com a Diretora.....	215
Anexo 3 - Roteiro para entrevista com a Orientadora Pedagógica	216
Anexo 4 - Roteiro para entrevista com as professoras	217
Anexo 5 - Entrevistas – Respostas dos sujeitos entrevistados	218
Anexo 6 - A Secretaria Municipal de Educação (SEDUC)	238

Introdução

No Brasil, a formação continuada de professores começa a ganhar maior importância em meados da década de 1980, se concretizando como essencial a partir de 1990. Deste mesmo período, é o processo de universalização do acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e o investimento na qualidade da aprendizagem desse mesmo nível escolar. Recentemente, somam-se a esse esforço o ensino fundamental de 9 anos, agregando as crianças de 6 anos a esse nível de ensino e a expansão do ensino médio.

Assim, a formação continuada em serviço, desde meados da década de 1980, tem assumido muitas configurações, constituindo-se de palestras, cursos de curta duração, cursos de aperfeiçoamento, especialização, participação em congressos, encontros e demais eventos da área. A partir dos anos 2000, outras formas de se fazer/realizar a formação continuada de professores foram se constituindo, e a formação continuada na escola ganhou expressiva importância, como um dos importantes espaços para a discussão da relação teoria e prática, e do atendimento às demandas dos professores no cotidiano escolar e na sala de aula. A formação centrada na escola e/ou formação em contexto são denominações utilizadas como expressão da formação que tem como *lôcus* a escola e que tem como um dos princípios o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da escola.

Considerando que a formação centrada e/ou continuada na escola caracterizou-se como um modelo alternativo de formação de professores à medida que, de acordo com as necessidades advindas da nova realidade escolar, este momento de formação começou a ganhar espaço e fazer parte da jornada de trabalho dos professores configurando-se como um direito e ao mesmo tempo como um dever para fazer frente às novas exigências da profissão docente. Esse novo quadro passa a integrar a agenda dos pesquisadores sobre formação de professores justificando nosso interesse em investigar o tema.

Com o intuito de inventariar e consultar bibliografia que fundamentasse teórico-metodologicamente ao trabalho optamos por identificar e catalogar a produção sobre este tema realizando um levantamento da produção científica das universidades brasileiras nos últimos dez anos através de consulta junto ao banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento e Pesquisa), num primeiro

momento sobre o tema *Formação Centrada na Escola e Formação Continuada na Escola*. A opção pelo portal da CAPES teve a intenção de otimizar a pesquisa, já que através dessa instituição é possível ter uma boa noção dos trabalhos realizados e publicados em todo país, tanto das instituições públicas como privadas.

A busca foi realizada por assunto tendo como primeiro descritor a expressão “Formação Centrada na Escola” que se revelou infrutífera, pois não encontramos nenhum trabalho, de dissertação e de tese. Em seguida procedemos a nova consulta com o descritor “Formação Continuada na Escola” e encontramos apenas 3 dissertações e nenhuma tese. São elas:

Quadro 1 – Seleção de Dissertações: contribuições para nossa pesquisa

Ano	Título	Autor	Orientador	Universidade	Programa
2012	Formação Continuada na Escola: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil?	Ana Lucia Iglesias Vila	Profª Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado
2011	A Ação do Gestor na Formação Continuada na Escola: um espaço de construção para uma escola democrática	Luzinete Rodrigues da Silva Santana	Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado
2011	Políticas de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis – MT (2204-2008) e suas contribuições para a formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da Coordenação Pedagógica	Regina Celia Farias Mingareli	Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado

Fonte: Levantamento de teses e dissertações no banco de dados da CAPES disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>

As dissertações acima arroladas têm em comum a temática da formação continuada de professores e a análise de políticas de efetivação dessa formação.

Vila (2012), em sua dissertação de mestrado apresenta no resumo que o estudo teve como *lôcus* uma escola pública do município de Nova Iguaçu, que atende alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, fazendo a análise de suas ações com a finalidade de buscar compreender como a escola interpreta os resultados da Prova Brasil, favorecendo a formação continuada de seus docentes. A pesquisa, de natureza qualitativa, constituiu-se de observações participantes, questionários respondidos pelos

sujeitos escolhidos que são professores, coordenação pedagógica, direção e coleta de dados na Secretaria Municipal de Educação. O resumo aponta ainda que o referencial teórico desta discussão está embasado nas discussões acerca da valorização da escola e da importância desta como *lócus* privilegiado da formação continuada. Nas considerações finais, a pesquisadora traz as seguintes conclusões a partir de seu objeto,

As avaliações em larga escala têm sido motivo de muitos debates e inquietações dentro do atual contexto educacional, que dia a dia se modifica apresentando novos saberes, desmitificando outros, cobrando do professor constantes atualizações, deixando claro que sua formação inicial necessita de uma continuidade. A Prova Brasil é uma avaliação de caráter censitário que surge diante da insatisfação das Avaliações em Larga Escala realizadas apenas com extratos amostrais com resultados sistêmicos, sem devolução para a escola. [...] Quanto ao trabalho desenvolvido na escola, constatou-se que o papel exercido pela orientadora pedagógica era de fundamental importância, por possuir uma liderança positiva junto aos professores que a acompanham e respeitam. A orientadora é que se responsabiliza e se disponibiliza a organizar os encontros pedagógicos, fazendo a seleção para estudo dos temas de acordo com os interesses de ensino e docentes. (...) Acompanhando a Formação Continuada, percebemos que a escola favorece um ambiente de troca de experiências e diálogo entre os professores dentro de seu espaço de prática, organizando seu próprio calendário, reunindo-se uma vez por semana, com metade aula e metade formação. É importante ressaltar o papel da orientadora pedagógica que atua como facilitadora neste processo, auxiliando os professores em suas necessidades e a participação dos próprios professores como protagonistas da formação, utilizando seu saber e contextualizando com os demais colegas. Percebe-se o compromisso e o empenho desta escola e professores em construir um fazer pedagógico melhor, respeitando a realidade em que se encontra, apropriando-se de uma formação continuada que objetiva o envolvimento do docente, seu crescimento individual e coletivo. Pensar em formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. (VILA, 2012, p. 76-80).

Nesse trabalho, dois aspectos podem ser destacados:

1º) A preocupação da autora centra-se em questões relativas às avaliações de larga escala e como a formação continuada na escola tem contribuído para auxiliar os professores na interpretação dos resultados de um exame específico – a Prova Brasil. Isso nos permite inferir que a formação continuada na escola tem sido atrelada à análise dos resultados de avaliações externas;

2º) Observamos neste trabalho de Vila (2012) que não se verifica por parte dos professores, nem da direção da escola, e nem mesmo da pesquisadora apresenta alguma crítica contundente em relação às avaliações externas (Prova Brasil e IDEB), nem ao fato dessas avaliações serem norteadoras do processo formativo na escola; ao contrário, valorizam-as como elemento norteador em relação ao currículo, e consideram ser importante para a mobilização em relação à formação continuada na escola. A rede

municipal em que estão inseridas, não possui um horário específico de formação garantido na jornada de trabalho dos professores e a escola realiza ajustes nos horários dos professores para realizá-los.

Em outra abordagem, Santana (2011) apresenta em seu resumo que a pesquisa teve como objetivo principal compreender o papel do gestor na formação continuada na escola e se a mesma contribuiu na construção de uma escola democrática. Desenvolveu-se a partir de uma pesquisa qualitativa com a utilização da entrevista como fonte de coleta de dados e análise documental. Aponta que a análise do estudo se concentrou em dois eixos: o primeiro se refere à gestão democrática e o segundo eixo traz a formação continuada na escola, sendo que estes eixos se estruturam sobre três fontes diferentes: o olhar dos diretores, o olhar dos coordenadores pedagógicos responsáveis pela formação e as informações contidas nos documentos oficiais que regem a formação. As entrevistas foram realizadas com os gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) de cinco escolas da rede municipal de ensino de Rondonópolis/MT, apontados como sujeitos da investigação e revelam a necessidade de maior participação da comunidade externa e interna nos processos de organização e gestão escolar, uma vez que este é um dos fatores primordiais da constituição de uma escola democrática. Outro fator relevante se constitui no fato de que algumas escolas ainda não possuem um Projeto de Formação Continuada claro que subsidie a formação continuada realizada na escola.

Nas considerações finais do trabalho, a pesquisadora apresenta as seguintes conclusões:

1º) O gestor tem um papel fundamental na gestão das ações formativas na escola, pois,

[...] a ação do gestor na formação contínua que se desenvolve no espaço escolar evoca um caráter amplo já que sua responsabilidade vai além das questões pertinentes aos problemas do cotidiano escolar, e por esse motivo sua participação é fundamental nas ações formativas da escola. Acredito que o gestor deve, sim, conduzir os trabalhos na escola- dos quais faz parte a formação – numa perspectiva de liderança democrática, participativa e autônoma em que todos os atores desse ambiente tenham a oportunidade de ensinar e aprender. (SANTANA, 2011, p. 126)

2º) É preciso considerar que a qualidade social da educação é um projeto coletivo, pois,

[...] qualidade social na educação somente se instituirá se houver um envolvimento de todos na construção e implementação da proposta educativa na escola. Compreendemos que uma escola de gestão democrática envolve o trabalho de gestão que propicie aos atores do processo educativo troca de

experiência, informação, conhecimento e saberes que qualificam a vivência democrática. (SANTANA, 2011, p. 126)

3º) As práticas democráticas no interior da escola são essenciais para a construção de uma formação de melhor qualidade para os atores envolvidos, pois

A democracia se constitui e se consolida ao ser praticada no exercício das relações cotidianas que ocorreram no espaço social. Estas observações apontam para a necessidade também de uma formação melhor para os gestores (diretores e coordenadores) quanto às concepções de educação, gestão democrática, e formação e ao desenvolvimento da pesquisa no espaço escolar. Nesta perspectiva dinamizadora das atuais tendências de formação continuada de educadores, em que a escola é compreendida como lugar de formação permanente, os orientadores pedagógicos ou supervisores e os docentes necessitam discutir os problemas da prática pedagógica, situada num contexto mais amplo, e buscar as necessárias soluções. (SANTANA, 2011, p. 126)

No terceiro trabalho identificado, Mingareli (2011) indica em seu resumo que o objetivo principal foi verificar se as políticas públicas de formação continuada de professores da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis/MT, no período de 2004 a 2008, colaboraram/colaboram com a formação continuada que acontece na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com a utilização de entrevistas como fonte de coleta de dados e análise documental. Segundo a pesquisadora, a análise do estudo se concentrou em três eixos de análise: o primeiro refere-se à formação continuada oferecida pela SEMEC, nos anos de 2004 a 2008; o segundo eixo traz a formação continuada realizada na escola e no terceiro eixo se encontram as concepções de formação dos coordenadores/supervisores escolares, sujeitos da pesquisa. Aponta que a partir da pesquisa nos documentos do Departamento de Administração e Escrituração Escolar, onde os dados dos cursos realizados durante o período da pesquisa foram coletados, ficou demonstrado que o município ofereceu cursos para diferentes modalidades e tem oferecido formação continuada em forma de cursos, seminários e congressos, forma caracterizada como descontínua, efetivada por meio de treinamentos e cursos esporádicos, intensivos e rápidos, com reduzida carga horária, fundamentada em concepção de formação continuada considerada, nos debates atuais, como ultrapassada. As entrevistas com os supervisores/coordenadores deste município, responsáveis pela organização e efetivação da formação continuada realizada nas unidades escolares, revela a necessidade de a secretaria subsidiar a formação continuada de professores, preferencialmente, no *lócus* da escola, a partir da compreensão de que o ambiente de trabalho do professor se constitui lugar privilegiado para a construção da autonomia e emancipação docente.

Nas considerações finais de seu trabalho, faz algumas considerações dentre as quais,

Com base nos dados da investigação corrobora-se a concepção de que a unidade escolar é eixo central da formação dos seus agentes e pode ser entendida como um espaço rico de possibilidades de investigação, reflexão, diálogo e troca, no sentido de ressignificar a prática elevando a qualidade do ensino, articulada, como se expôs, a contextos mais largos de formação permanente. Porém, para que esta ação aconteça é preciso que a gestão escolar seja ativa e provoque em todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem uma necessidade de busca, consciente, ela própria, da relevância de uma formação constante, no que se refere à construção e efetivação de uma educação a que se volte para a formação de pessoas, no caso, dos professores e, também, dos alunos aptos a compreender, refletir criticamente, alterar e atuar com sujeitos em seu contexto educacional e sociocultural. (MINGARELI, 2011, p.126)

Todos estes trabalhos apresentam semelhanças com o objeto que pesquisamos e todos eles indicam a importância da formação continuada na escola, porém a abordagem de Santana (2011) focada na ação do gestor para a construção da gestão democrática, sendo uma das estratégias para isso o processo de formação centrada na escola se aproxima mais de nosso interesse por abordar a importância do gestor nos processos de formação continuada na escola.

O nosso trabalho tem como objeto principal a formação de professores centrada na escola, considerando os processos de formação desencadeados a partir desse espaço, que se constitui em local em que os professores aprendem sua profissão. Nossa análise se dará a partir da atuação dos gestores em relação à formação continuada em serviço no espaço escolar. Embora o foco do nosso trabalho seja a formação que ocorre na escola, não desconsideramos as demais formas e espaços em que a formação continuada ocorre e reconhecemos a importância da participação dos professores em todas essas formas e modalidades dando especial atenção ao processo que este vivencia no que diz respeito à superação da fragmentação existente entre teoria e prática, cerne das discussões sobre formação de professores e condição para a dimensão da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nossa tese, portanto, é de que a ação dos gestores ao longo da formação de professores centrada na escola é decisiva para aprimorar a qualidade do trabalho docente bem como contribui para a melhoria da qualidade do ensino refletindo positivamente no desempenho dos alunos.

Chegamos a essa tese a partir de inúmeras observações, reflexões e hipóteses produzidas a partir da nossa trajetória profissional na rede municipal de ensino de

Presidente Prudente ao longo de 25 anos. Assim, esta trajetória e a da rede municipal foram construídas concomitantemente, sendo que nesse processo, muitas inquietações surgiram e foram objeto de estudos no curso de especialização *lato sensu*, no mestrado *stricto sensu* e agora no doutorado¹. Na especialização concluída em 1999, dedicamo-nos a analisar a trajetória da Secretaria Municipal de Educação² desde a sua criação em 1983, realizando a construção histórica e analisando suas continuidades e descontinuidades, concluindo com os apontamentos sobre as necessidades e os possíveis caminhos a percorrer para o atendimento satisfatório da população através de uma política pública educacional realmente inclusiva.

No Mestrado em Educação, focamos nossa pesquisa sobre a formação continuada dos Orientadores Pedagógicos³ da rede municipal de ensino buscando construir o histórico dessa função, a importância desse sujeito na formação continuada dos professores na unidade escolar, analisando as concepções e necessidades formativas e apontando caminhos para a construção de uma política de formação em serviço que promovesse o seu desenvolvimento profissional. Realizamos a análise a partir da aplicação de questionários que nos permitiu construir o perfil dos Orientadores Pedagógicos e levantar demandas para a formação destes sujeitos, e num segundo momento, através da realização de grupos focais, um maior aprofundamento sobre o que os sujeitos consideravam necessidades formativas e quais eram as dificuldades no desempenho dessa função. O foco das discussões e análises foram realizadas sobre o discurso dos Orientadores Pedagógicos do Ensino Fundamental, e portanto, centrado no que julgavam ser necessário para a realização satisfatória de seu trabalho e o que desejavam e necessitavam aprender para um bom desempenho. Sentimos necessidade de acompanhar o trabalho de alguns Orientadores Pedagógicos, com o intuito de

¹. Curso de Especialização *lato sensu*: “Planejamento e Gestão Municipal” na FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente, Mestrado e Doutorado em Educação no PPGE da FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente.

². DEÁK, Simone C. P. e FERREIRA, Regina H. P. C.. **A Trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente**: da compreensão à mudança. Presidente Prudente, 1999. Monografia (Especialização em Planejamento e Gestão Municipal) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

³. Na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente prevê-se no Estatuto do Magistério, capítulo II, art. 9º, a função do Orientador Pedagógico, no Anexo I, está previsto como cargo em comissão, eleito pelos funcionários da unidade mediante proposta de trabalho, exige-se Licenciatura Plena em Pedagogia e ter no mínimo três anos de experiência como docente no Magistério Público. O Art. 62 complementa que os Orientadores Pedagógicos serão eleitos para um mandato de três anos, podendo concorrer a uma reeleição consecutiva e terão direito de candidatar-se, outras vezes, de forma intercalada. Em outras redes municipais e estaduais a mesma função é denominada Coordenador Pedagógico.

conhecer melhor a atuação, uma vez que esta função possui uma importância vital na condução do processo de formação dos professores e consequentemente na condução do processo pedagógico, mas não foi possível, uma vez que era necessário concluir o trabalho e esta foi uma das questões a ser pensada posteriormente, em momento oportuno.

Quando conclui o Mestrado, em 2004, já ocupava o cargo efetivo de Coordenadora Pedagógica⁴ na Secretaria Municipal de Educação, tendo como principal atribuição a formação continuada dos educadores da Rede, mais especificamente de Gestores Escolares, considerando os cargos de Diretor e Orientador Pedagógico, e em algumas situações pontuais e de projetos específicos, também com a formação de professores.

Assim, as reflexões que deram origem ao Projeto de Pesquisa para a seleção do Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação surgiram da nossa prática cotidiana como Coordenadora Pedagógica, responsável pela formação continuada dos gestores nas escolas da Rede Municipal e dos resultados que as escolas apresentam em relação à aprendizagem dos alunos. Considerando as continuidades e descontinuidades em relação aos gestores e professores nas escolas, sua permanência em cada uma delas, o tamanho das escolas em relação ao número de alunos atendidos, as demandas e os resultados que estas apresentam, muitas perguntas, questionamentos e reflexões surgiram. Observamos que escolas de um mesmo sistema educacional, que em tese, possuem as mesmas condições de trabalho, recebem as mesmas orientações e a mesma formação continuada para o trabalho a ser realizado, apresentam resultados diferentes em relação a vários aspectos, como a organização interna, a realização da formação continuada e centrada na escola e os resultados da aprendizagem dos alunos que frequentam essas escolas.

Considerando que optamos por uma das escolas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente como cenário da pesquisa, convém registrar que estão inseridas no sistema municipal de ensino, 73.23% da população de 6 a 10 anos, correspondente as matrículas do 1º ciclo do ensino fundamental, cabendo à rede privada 26.77%. (Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar – 2012)

⁴ A Secretaria Municipal de Educação possui uma equipe de 10 Coordenadoras Pedagógicas responsáveis pela formação continuada dos gestores e professores da Rede Municipal e 9 Supervisores de Ensino, não sendo, atribuição do Coordenador Pedagógico fazer supervisão.

Mesmo considerando muitas variáveis referentes à realidade dos alunos, do contexto social em que a escola está inserida, existem, em alguns casos, diferenças muito grandes nesses resultados, tendo em vista, inclusive, que algumas realidades são semelhantes. A maioria das escolas da Rede Municipal está situada em áreas periféricas da cidade e atendem em grande parte crianças oriundas da classe popular. Nestas condições, partimos do pressuposto de que a atuação dos gestores tem papel importante e fundamental para os resultados que as avaliações apresentam em relação à aprendizagem dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, e que a formação de professores realizada nas escolas possui papel fundamental no processo de ensino aprendizagem. Em algumas escolas mais, em outras menos, a formação de professores realizada reflete sobre os resultados das avaliações e constata-se que há uma diferença significativa nesses dados. Portanto, se todas essas escolas são de um mesmo sistema de ensino e recebem os mesmos recursos materiais e humanos, o que tem feito essa diferença?

Assim, esta pesquisa desenvolveu-se a partir de três questões levantadas no projeto de pesquisa apresentado ao programa no momento da seleção e são elas: Como a gestão escolar pode contribuir para a formação contínua de professores? Quais práticas desenvolvidas pelos gestores favorecem a constituição de um processo de formação de professores em serviço cujo enfoque central seja trabalhar os problemas e as dificuldades dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem? Em quais momentos o professor aprende? Estas questões levantadas tiveram, num primeiro momento, uma grande importância, pois o foco principal do trabalho é refletir sobre as práticas dos gestores sobre a formação dos professores, quais práticas são essas e como tem garantido que essa formação se traduza em práticas de sala de aula, que realmente se efetivem em mudanças que atendam às necessidades tanto de formação dos professores como dos alunos no processo de aprendizagem, cumprindo assim, com a função social da escola, de ensinar garantindo a aprendizagem dos seus alunos.

Enquanto política de formação de professores local, a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente tem como agente da formação centrada na escola o Coordenador/Orientador Pedagógico⁵, cuja atribuição principal é a formação continuada dos professores no âmbito das escolas. O Orientador Pedagógico é o gestor da formação

⁵. Neste trabalho usamos a denominação Coordenador/Orientador Pedagógico tendo em vista o uso por diversos autores dessas denominações.

nas escolas da rede municipal, sendo que estas possuem maior ou menor participação do Diretor nos momentos da formação, de acordo com o perfil e importância dada por este sujeito para os momentos em que a formação ocorre.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o objetivo geral elaborado para este trabalho, constituiu-se de investigar, identificar e analisar as práticas dos gestores que desencadeiam processos de formação continuada de professores centrada na escola que resultem no sucesso das aprendizagens dos alunos. Os objetivos específicos traçados são: identificar e descrever práticas e processos de formação continuada de professores realizada pelos gestores; detectar quais práticas realizadas pelos gestores escolares interferem positivamente ou negativamente na formação continuada de professores; acompanhar e analisar os momentos de formação continuada organizados e realizados pelos gestores.

Tão importante quanto delinear o problema de uma pesquisa, especialmente quando nos referimos a uma tese de doutorado é definir a abordagem metodológica, pois nesse momento indicamos os caminhos que devemos seguir, embora consideremos que, apesar de ser necessário estabelecer diretrizes metodológicas gerais, a aventura do trabalho de pesquisa pode nos obrigar a corrigir rumos ao longo da pesquisa.

Quando nos referimos às pesquisas em educação, nos deparamos com inúmeras discussões e produção de vários textos no sentido de esclarecer sua relevância para o enfrentamento dos problemas educacionais de uma maneira geral.

Moroz; Giandolfi (2002, p.14) assim descrevem a pesquisa científica:

[...] a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dados dos sistemas [...]

Gatti (2002, p.9) complementa afirmando que

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento ou fazer uma escolha.

Pesquisar, pois, é um processo derivado de experiências que vivenciamos ao longo de nossa trajetória pessoal e profissional, considerando-se aqui experiência como

o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não a simples informação (LARROSA, 2002).

A escolha do caminho da pesquisa tem sido uma de nossas maiores preocupações: como assegurar um bom caminho para a pesquisa? Além das questões de rigor e precisão, preocupava-nos também a possibilidade de que a pesquisa instrumentalizasse a ação, ou seja, garantisse a relação teoria-prática, que em termos concretos significa assegurar a utilização dos resultados obtidos para uma intervenção de qualidade no foco do problema.

Buscando assegurar condições de rigor, precisão e fundamentalmente éticas na pesquisa, procuramos definir *a priori* que investigação pretendíamos desenvolver e quais seriam seus limites.

Nesse sentido, nossa opção foi pela “pesquisa qualitativa”, pois entendemos que esta abordagem se adéqua ao objeto que estudamos, aos caminhos percorridos para sua efetivação. Diante disso, consideramos necessário apresentar as características da pesquisa qualitativa, uma vez que isto implica uma preocupação direta com a experiência tal como é vivida, sentida ou experimentada e como afirmam Silverman (1997) citado por Esteban (2010, p. 128) “é necessário ampliar nossa concepção da pesquisa qualitativa além de questões relacionadas com o significado subjetivo e ampliá-las para dimensões relacionadas com a linguagem, a representação e a organização social”.

Segundo Pereira (2004, p.21)

O dado qualitativo é a representação simbólica atribuída a manifestações de um evento qualitativo. É uma estratégia de classificação de um fenômeno aparentemente imponderável que fixando premissas de natureza ontológica e semântica, instrumentaliza o reconhecimento do evento, a análise de seu comportamento e suas relações com outros eventos.

Isso nos sugere que as abordagens qualitativas apresentam-se com alternativas para investigações minuciosas e mais aprofundadas. Assim, as características da pesquisa qualitativa, constituem-se de cinco aspectos básicos: o primeiro deles diz respeito à pesquisa qualitativa tendo o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, que “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1982)

Também nesse sentido, Esteban (2010, p. 129) afirma que,

[...] os contextos de pesquisa são *naturais* e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo *localiza* sua atenção em ambientes naturais. Procura a suas questões no *mundo real*. [...], A expressão o “*eu como instrumento*” tem sido amplamente utilizada para destacar a importância que adquire a pessoa que pesquisa na coleta de informação.

No nosso caso, o objeto de estudo tem como contexto natural a escola pública, e o cotidiano em que atuam os sujeitos nesse espaço que possui fins específicos em que os dados da pesquisa foram coletados, com olhar voltado aos momentos de formação continuada e centrada nas questões referentes às necessidades dos professores para propiciar aprendizagens qualitativas e significativas aos alunos.

A segunda característica diz respeito aos dados coletados terem caráter predominantemente descritivos, sendo que

O material obtido nessas pesquisas, rico em descrições, situações e acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, (...) e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. (ESTEBAN, 2010, p.129)

A descrição dos momentos observados, a análise documental e as entrevistas realizadas no desenvolvimento de nossa pesquisa revelam-se nesta segunda característica da pesquisa qualitativa.

A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto é a terceira característica da pesquisa qualitativa e assim, considera que “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”. Entender a dinâmica de funcionamento de determinado fenômeno consiste num processo de investigação qualitativa. Nossa intenção foi justamente investigar e verificar como os gestores da escola encaminhavam o processo de formação continuada dos professores na escola, principalmente através da observação.

A quarta característica diz respeito *ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida* são focos de atenção especial pelo pesquisador, e assim há sempre a tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, a maneira como estes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Considerando o que pensam os participantes sobre o tema ou assunto em questão, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações. Pretende-se que as pessoas estudadas falem por si mesmas, desejando aproximar-se de sua experiência particular, dos significados e da visão de mundo que possuem. Capturamos essa característica em nossa pesquisa,

através das entrevistas realizadas focando o que pensam dos momentos de formação continuada na escola os gestores e os professores, e o que consideram positivo, e o que poderia melhorar nesse processo.

A quinta e última característica citada considera que “a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”, em que o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. “As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima”. Assim, resumindo essa caracterização,

A pesquisa qualitativa ou naturalística, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13)

Em nossa pesquisa, a coleta e análise dos dados teve como foco as observações realizadas com a preocupação apenas de revelar o processo que a escola vivencia em relação à formação continuada de seus professores.

Essas são as características fundamentais da pesquisa qualitativa; no entanto, segundo Esteban (2010, p. 129-130), nos últimos anos, uma sensibilidade crescente para questões relacionadas com o poder e o controle, à construção, interpretação e representação da realidade, à legitimidade dos textos e ao papel que desempenham a classe, a raça, o gênero e a etnia nos processos de pesquisa contribuiu para repensar a atividade investigativa de enfoque qualitativo, considerando objetivos, funções, métodos, possibilidades e limites, e o papel do pesquisador, introduzindo elementos importantes que caracterizam a pesquisa qualitativa. Assim, afirma que,

O momento atual reivindica uma *pesquisa qualitativa* cuja característica fundamental está na *reflexibilidade*. Esse conceito significa que deve ser dada especial atenção à forma que diferentes elementos linguísticos, sociais, culturais, políticos e teóricos influem de maneira conjunta no processo de desenvolvimento do conhecimento (interpretação), na linguagem e na narrativa (formas de apresentação) e impregnam a produção dos textos (autoridade, legitimidade). De outro lado, e como já destacamos, a reflexibilidade significa dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo. (ESTEBAN, 2010, p. 129-130)

Em outras palavras, significa dizer que, além das características já arroladas, a pesquisa qualitativa é marcada também pelo seu caráter político-ideológico que define a postura do pesquisador, desde a coleta de dados até a análise e interpretação dos dados, interferindo na produção do conhecimento.

Essa caracterização da pesquisa qualitativa justifica nossa opção metodológica e os procedimentos utilizados para a coleta de dados: a observação, a entrevista e a análise documental. Segundo Bogdan; Biklen (1982), a expressão investigação qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são nomeados de qualitativos por serem ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais, conversas e de tratamento estatístico. As estratégias que melhor ilustram a investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade.

Tal investigação qualitativa se caracteriza pelo tipo Estudo de Caso e se desenvolveu a partir de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. Bogdan e Biklen, (1994, p. 89) consideram que o Estudo de Caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Segundo Lüdke e André, (1986, p.17), “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”. Entre as características que definem o Estudo de Caso está *o foco na descoberta*: “mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”. Nesta característica está o pressuposto de que o conhecimento nunca está acabado, mas é uma construção constante, se faz e se refaz, o pesquisador estará sempre buscando novas respostas e novas indagações no desenvolvimento do trabalho. Enfatizam a “*interpretação em contexto*”, para uma apreensão mais completa do objeto. *Buscam retratar a realidade de forma completa e profunda*, que significa “revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação problema, focalizando-o como um todo”. Essa abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. *Usam uma grande variedade de fontes de informação*, ou seja, “recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.18-19).

Estas são algumas das características do Estudo de Caso, que justificaram nossa escolha por esta metodologia, considerando que nossa escolha por uma determinada e única escola possuía critérios elaborados previamente a partir de um

interesse específico e próprio, cujos procedimentos eleitos para a investigação buscaram identificar e analisar as práticas dos gestores no processo de formação continuada e centrada na escola, num esforço de compreender e interpretar o contexto, retratando a realidade dos processos de formação neste local e seus resultados alcançados, a partir da observação, análise documental e entrevista, utilizando assim mais de uma fonte de informação sobre uma mesma realidade. Nosso foco esteve voltado ao ambiente escolar, mais precisamente os momentos de formação na escola como nosso objeto de estudo e a ação dos gestores como fundamentais para a efetivação da formação continuada em serviço. Sua singularidade se constitui no fato de ser uma escola pública municipal, com gestores que permaneceram nesta escola por mais de 8 anos, o que revelou a continuidade de suas ações, o tamanho da escola, por se caracterizar como uma escola de tamanho médio e apresentar resultados que a diferenciam em relação a escolas que possuem realidades semelhantes e pertencem à mesma rede de ensino, como apresentamos no quadro em anexo.

Os critérios elaborados para a escolha da escola pesquisada foram: escola inserida em bairro popular e periférico, sendo excluídas as escolas centrais; tamanho médio, ou seja, escolas em que o número de alunos atendidos não fosse superior a 400 e nem inferior a 250 alunos; atendimento específico para o Ensino Fundamental – 1º ciclo. Além dessas condições para a escola, consideramos o tempo de exercício do Diretor na escola, com no mínimo 5 anos, e um Orientador Pedagógico que em 2012 estivesse pelo menos, no início do segundo mandato, ou seja, iniciando o 4º ano na função, uma vez que os Orientadores Pedagógicos são professores efetivos eleitos por todos os funcionários da escola para um mandato de 3 anos, podendo concorrer a uma reeleição e considerando que no primeiro mandato esse professor que assume uma outra função passa por um processo de construção de identidade que altera todo seu processo de formação e de constituição da sua posição na escola. Essas características dos gestores estariam garantindo continuidade e experiência na função. No caso da escola pesquisada, a Diretora exercia o cargo nesta escola há 8 anos e a Orientador Pedagógico no terceiro mandato, iniciando seu 7º ano nesta função.

Além dos critérios já citados, consideramos também o desempenho das escolas do Ensino Fundamental nas avaliações da PROVA BRASIL e o IDEB⁶, sendo que a

⁶. IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do

escola em que a pesquisa se desenvolveu, é a segunda no ranking da Rede Municipal com maior nota. Este é um elemento que consideramos importante somar à escolha da escola, uma vez que as avaliações externas, seja no nível nacional ou estadual, são instrumentos que direcionam o trabalho a ser desenvolvido nas redes, que influem tanto no sentido estrutural quanto humano e interferem no direcionamento da formação continuada de professores. Embora as avaliações externas sejam assunto polêmico, e fortemente atacado por alguns setores da academia, acredito que este é um mecanismo que fornece parâmetros para se pensar políticas de formação de professores entre outras questões, no sentido de construir escolas públicas de qualidade, desenvolvendo aprendizagens significativas para a formação dos alunos oriundos de todas as classes sociais. Não desconsideramos que há condições que necessitam ser relativizadas e processos que necessitam ser revistos, o IDEB pode ter suas falhas⁷, mas também tem seus méritos e deve ser aperfeiçoado para que de fato possa revelar a complexidade presente nas escolas, sobretudo as contradições, buscando dessa forma, sua superação.

Para realizar a escolha da escola, observamos o quadro em anexo, verificando qual das escolas do Ensino Fundamental atendiam os critérios acima descritos.

De acordo com os critérios elaborados para a escolha da escola, e com o quadro elaborado a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação (Anexo1) colhidos junto às escolas com atendimento prioritário ao Ensino Fundamental, é possível observar que a escola 2, reunia todos os critérios. A ESCOLA 1 foi descartada por possuir um número grande de alunos (708), por ser uma escola central, e por

aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

⁷ Entre as críticas feitas ao IDEB, afirma-se que se constitui de um termômetro que revela se o aluno está ou não assimilando informações fornecidas pelo sistema educacional, mas não considera aspectos que têm impacto sobre a qualidade, como a valorização dos profissionais e a infraestrutura. Outra crítica é o fato de ser um dado apenas quantitativo. Entre as defesas, afirma-se que o IDEB é relevante para o país, como indicador nacional, mas que também é importante que cada sistema de ensino tenha suas próprias referências para monitorar mais de perto a realidade local, ou seja, devem construir seus próprios parâmetros de avaliação. Na revista Educação (setembro/2011), o presidente do INEP faz a seguinte declaração: "Os estudos evidenciam que o efeito das avaliações em larga escala é a melhoria da aprendizagem e da qualidade." Nessa medida, admite que possam existir erros pontuais. "Não existe avaliação perfeita, todas estão sujeitas a problemas, mas eles tendem a afetar uma parcela ínfima de escolas. Eles não prejudicam, nem inviabilizam a política".

possuir, quando iniciamos a pesquisa (observações/2012) uma diretora da rede estadual e a Orientadora Pedagógica no primeiro ano de mandato, portanto não atendia os critérios elaborados, embora fosse, o maior IDEB da Rede Municipal em 2011. A segunda escola atendia todos os critérios elaborados e de acordo com o quadro elaborado (em anexo), demais escolas atendiam alguns critérios, mas não atendiam a outros. As escolas 5, 6 e 7 atendiam o critério de número de alunos, mas no que dizia respeito à situação e tempo do diretor e orientador pedagógico na escola não eram adequados, pois não possuíam um tempo significativo para a construção de um trabalho mais efetivo, principalmente considerando a rotatividade do corpo docente. A Escola 11 atendia ao critério em relação ao tempo do diretor e orientador pedagógico, mas possui mais de 400 alunos e o IDEB⁸, embora esteja na média nacional para as redes municipais, está abaixo da média no estado de São Paulo e abaixo da média do município.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas observações em 15 momentos de formação nos HTPC, observação de uma reunião pedagógica e dois momentos de conselho de classe, análise documental a partir do Plano Diretor da referida escola e entrevistas realizadas com 10 professoras, a Diretora e a Orientadora Pedagógica da escola, cujos dados são apresentados e analisados nos capítulos seguintes.

Assim, na introdução deste trabalho, abordamos a importância atribuída à formação continuada de professores a partir da década de 1980, assumindo muitas configurações e nos anos 2000, o destaque à formação continuada na escola, que passa a ter expressiva importância, como um dos importantes espaços para a discussão da relação teoria e prática. Apresentamos um inventário bibliográfico da produção das Universidades Brasileiras nos últimos dez anos através da consulta junto ao banco de teses e dissertações da Capes, que embora não tenha sido exaustivo nos deu um bom panorama da produção científica sobre o tema. Apresentamos nossa tese, nossos objetivos, como chegamos a eles, incluindo nossa trajetória como pesquisadora, a metodologia de nossa pesquisa e os critérios para a escolha da escola a ser pesquisada.

⁸. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Nacional) em 2011 para as redes públicas municipais é de 4,7, sendo que o estado de São Paulo no mesmo ano atingiu 5,4, perdendo apenas para o estado de Santa Catarina, se igualando ao Distrito Federal e ao Paraná. O município de Presidente Prudente, no ano de 2011, atingiu a média de 5,2, sendo que em 2009, possuía média de 5,4.

No Capítulo 1 apresentamos o conceito de formação, inicialmente numa abordagem mais ampla; em seguida, as questões que caracterizam a função docente e o conceito de formação de professores e suas diferentes fases; a formação continuada como elemento importante do desenvolvimento profissional docente e a formação centrada na escola, sua origem, conceitos e histórico da formação continuada.

O Capítulo 2 teve como eixo a discussão sobre a gestão democrática da escola, considerações sobre qualidade da educação, conceitos de administração e gestão escolar, assim como a trajetória do pensamento administrativo adotado na educação a partir do século XX, suas fases e modelos, assim como os autores que tem influenciado teoricamente a gestão da escola, de acordo com seus tempos históricos; a presença do gestor pedagógico, seus percursos e a presença marcante a partir da década de 1980; e a formação centrada na escola, os problemas e processos de formação que envolvem a atuação dos gestores.

No Capítulo 3, desenhamos a unidade escolar, objeto de nossa pesquisa, através de nossa análise documental, assim como a descrição dos momentos de formação centrada na escola (HTPCs, reunião pedagógica e conselho de classe), registrados a partir de nossas observações.

No Capítulo 4, damos voz às protagonistas - gestoras e professoras – que nos falam sobre a formação centrada na escola, com as devidas análises das entrevistas realizadas relacionando com a teoria por nós estudada e que versa sobre a formação de professores e as avaliações externas. Possui, dessa forma, registros das respostas das gestoras e professoras no momento das entrevistas.

Nossas considerações finais, apresentam as conclusões a que chegamos na construção dessa tese, apontando, com base nas questões que nortearam a pesquisa, nosso olhar em relação à importância da ação das gestoras no processo de formação de professores centrada na escola.

Capítulo 1 - Formação Continuada de Professores

1.1- O conceito de “Formação”

A formação de professores é alvo de muitas discussões no campo educacional, tendo em vista que se trata de matéria obrigatória quando se discute a qualidade da educação e o sucesso dos alunos de uma forma geral. Vista como condição necessária para realizar mudanças nas práticas dos professores através da reflexão e da construção de um “novo” saber-fazer que atenda a realidade da sociedade contemporânea, muitas ações de formação tem se desencadeado no interior dos sistemas de ensino influenciando e sendo influenciado pelas políticas de formação de professores, porém nem sempre atingindo os resultados esperados a partir destas ações.

Procuramos, neste primeiro momento buscar uma teorização sobre a formação no sentido mais amplo e abrangente, para chegarmos à formação de professores, visando assim, refletir a partir do conceito, a relação existente entre o que se considera formação e a formação de professores enquanto perspectiva para se chegar a práticas que atinjam uma educação de qualidade.

O termo formação, na Língua Portuguesa, surge do latim *formatio*, que significa ação de imprimir uma forma, constituir, fazer, produzir e criar. No Dicionário Aurélio (1989) encontramos a palavra “formar” com os seguintes significados: dar forma a algo; terá forma de; educar; fazer; tomar forma. Partindo dessas significações, e considerando a educação de pessoas, podemos considerar que é necessário muito mais que “dar forma”, pois no sentido educacional, deve ser considerado o que ainda está em processo de formação.

A ação de formar implica mutuamente, quem forma e quem é sujeito dessa formação; segundo Santos, (2005, p.31)

[...] A formação (*formatio*) e a ação de formar (*formo*), implicam necessariamente quem forma (*formator, formatrix*), quanto aquilo/aquele que pode ser formado(*formabilis*). Outro aspecto interessante dessa recuperação do conceito, a partir da língua, refere-se ao termo *formabilitas*, que significa a capacidade plástica necessária ao objeto/sujeito a ser formado. Essa “plasticidade” é um imperativo ao se pensar a formação na perspectiva apontada até aqui, pois a ação de formar faz necessária a ideia de fôrma: ao se formar algo/alguém, faz-se isso para e de determinada maneira, o que remete ao fato de que a fôrma, ao mesmo tempo em que limita, castrando a natureza do sujeito/objeto, também define o que está, em certa medida, diferente ou distante da forma ideal.

Ao pensar “o que” e “como” se forma, estabelece-se a relação entre “quem forma” e “quem é formado”, entre quem é o formador e quem é sujeito dessa formação,

como relação de mútua aprendizagem. Dessa forma, historicamente a relação formador - formando tem se modificado de acordo com as demandas sociais, buscando estratégias formativas que atendam sempre o contexto atual e desencadeando também um conhecimento sobre a própria formação.

Buscando refletir o processo de formação, consideramos as afirmações de Garcia (1999, p. 19), para quem a formação é

[...] conceito geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo (Honoré, 1980). Assim, a formação pode ser entendida **como uma função social** de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida **como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último, é possível falar-se da **formação como instituição**, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as actividades de formação (Ferry, 1991). A formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal).

Para Ferry (2008), a formação é algo que tem relação com a forma. Formar-se é adquirir uma certa forma para atuar, para refletir e aperfeiçoar esta forma. Afirmar que, uma formação não se recebe, ninguém pode formar a outro, não se pode falar de um formador e de um formado. Falar de um formador e de um formado é afirmar que há um polo ativo, o formador, e um polo passivo, alguém que é formado. Ninguém forma a alguém, o indivíduo se forma, é quem encontra sua forma, se desenvolve, de forma em forma, o sujeito se forma só e por seus próprios meios. Ressalta, no entanto que, o indivíduo, no trabalho de formar a si mesmo, se forma por mediação e acrescenta que as mediações são variadas, diversas. Os formadores são mediadores humanos, mas são também as leituras, as circunstâncias, os acidentes da vida, na relação com os outros. Todas estas são mediações que possibilitam a formação, que orientam o desenvolvimento, na dinâmica do desenvolvimento em sentido positivo. Defende que para realizar este trabalho de formação sobre si mesmo, são necessárias condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade.

A partir dessas considerações, a formação é, então, completamente diferente do ensino e da aprendizagem, ou seja, o ensino e a aprendizagem fazem parte da formação, pode ser suporte da formação, porém a formação, sua dinâmica, este desenvolvimento pessoal que é a formação consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho. Quando se fala de formação, se

fala de formação profissional. Isto pressupõe, obviamente, muitas coisas: conhecimentos, habilidades, certa representação do trabalho a realizar, da profissão que vai exercer, a concepção e a imagem da função que alguém vai desempenhar. Esta dinâmica de formação, da busca da melhor forma é um desenvolvimento pessoal que está orientado segundo os objetivos que alguém busca e de acordo com sua posição. É importante ver a formação desta maneira: como a dinâmica de um desenvolvimento pessoal.

Assim, podemos considerar que formação é ação, quando se considera a ideia de atividade, que vincula a ação do formador para o formando e deste como objeto/sujeito da ação de quem forma, mas que também realiza uma ação/atividade, a partir do momento em que desencadeia-se o processo de mediação.

Nas afirmações de Garcia, vemos a formação em três direções: a formação como função social, que se materializa nas práticas cotidianas, considerando a necessidade do saber-fazer, do saber-ser, e que se encarrega do conhecimento historicamente acumulado; a formação como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, podendo ser considerado desenvolvimento pessoal e que se constrói a partir das experiências vivenciadas pelo sujeito e a formação como instituição, que se trata das agências formadoras, que planejam e desenvolvem as ações de formação; num sentido mais amplo pensam e executam as políticas de formação.

Garcia (1999, p.19) recorre ainda a outros autores para conceituar a formação, afirmando que esta é suscetível de múltiplas perspectivas e analisa algumas definições que se tem dado a formação, como a associação do conceito de formação ao de desenvolvimento pessoal, recorrendo a Zabalza (1990^a, p. 201) que afirma: “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”, a González Soto (1989, p.83), “a formação, desde a Didáctica, diz respeito ao processo que o indivíduo percorre na procura da sua identidade plena de acordo com alguns princípios ou realidade sociocultural” ou ainda do ponto de vista de Ferry (1991, p.43), “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”.

Ao conceito de formação está também intrinsecamente relacionado à ideia de incompletude do sujeito, de formação por toda a vida, sendo que o componente pessoal evidente está relacionado a finalidades, metas e valores e não apenas ao técnico e/ou

instrumental, mantendo relação com o ideológico-cultural, enquanto espaço que define o sentido geral da formação em processo.

Não devemos, no entanto, pensar que o componente pessoal da formação se realiza apenas de forma autônoma, e neste caso Garcia (1999, p. 19-20) recorre a Debesse (1982) para caracterizar as diversas formas em que a formação pode ocorrer, considerando sua organização na relação entre o sujeito e as diferentes formas e espaços em que se realiza e são elas: autoformação, heteroformação e interformação.

Por autoformação podemos compreender o processo desencadeado pelo próprio sujeito de forma independente e/ou autônoma, tendo sobre seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A heteroformação é o processo em que o indivíduo recebe a formação enquanto partícipe, porém se organiza e se desenvolve “a partir de fora”, ministrada por outros, sejam eles especialistas, técnicos ou outros, caracterizando-se enquanto processo vertical, e que, neste caso, podemos considerar os programas de formação desenvolvidos nos âmbitos do ministério pela esfera governamental, ou secretarias de educação, sejam elas da esfera estadual ou municipal. A seguir, a interformação, que se caracteriza pelo processo de ação educativa entre os professores, seja na formação inicial ou continuada, ocorrendo a partir do trabalho de equipes pedagógicas, constituindo-se a partir de grupos de professores que se reúnem em função da organização e realização de trabalhos pedagógicos cotidianos, estudos para aquisição de novos conhecimentos, sempre em processo de aprendizagem coletiva. Esta última modalidade se organiza na relação horizontal, em que é possível aprender com os próprios colegas de trabalho, numa mútua ação formativa.

Dessa forma, podemos entender que a formação consiste em um processo contínuo de aprendizagem, que envolve a ação do indivíduo sobre si próprio, na busca de desenvolvimento profissional, a ação de formadores, enquanto mediadores e as relações profissionais que se estabelecem entre os indivíduos de seu grupo de pertença, acompanhando, assim, o indivíduo por toda a vida, propiciando a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem refletir, repensar e transformar a prática profissional cotidiana, realizando mudanças em seu fazer diário. Esse processo contínuo de formação pode acontecer tanto na modalidade da autoformação, como da heteroformação e da interformação podendo em cada momento estar em grau de

importância maior ou menor, ter maior ou menor significado de acordo com a etapa profissional e de vida de cada indivíduo.

Outra consideração importante, diz respeito à trajetória de formação de cada indivíduo tendo como princípio que os sujeitos adultos devem contribuir para o processo da sua própria formação a partir de representações e competências que já possuem. Garcia (1999, p. 20) cita neste aspecto Lhotelier que define a formação como “a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que geralmente ocorrem no quotidiano, tendo como horizonte um projecto pessoal e colectivo”. (citado em HONORÉ, 1980).

Garcia (1999, p. 20-21) aponta a discussão de alguns autores sobre a necessidade de desenvolver uma teoria da formação, tal como existem teorias da educação, do ensino, da aprendizagem. Para isso recorre a Menze (1980, p. 270) que afirma que

[...] a teoria da formação tem o trabalho de tornar claros os pressupostos antropológicos da formação, determinar o caminho que o homem tem de percorrer no processo de se tornar <homem>, e indicar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento através de um estímulo metódico, de acordo com um plano.

Neste caso, a ideia de uma teoria da formação, pressupõe a necessidade de traçar um plano a ser cumprido pelo indivíduo no seu processo de humanização, indicando que existem formas metodológicas para que esse processo se efetive.

Neste contexto, valoriza-se o conceito na teoria da formação de ação formativa, atividade formativa ou ações de formação, conforme vários autores, indicando e imprimindo à formação a ideia de movimento, é necessário agir, desencadear uma ação para que haja formação, os processos formativos necessitam conter ações, atividades. Neste sentido, Garcia (1999, p.21) recorre a Berbaum (1982), para quem “uma acção de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interacções entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas finalidades, explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”. Esta reflexão envolve os meios, os métodos, os objetivos específicos e consequentemente a avaliação, sejam estas traçadas pelo formador apenas ou junto com seus formandos, que se trata de uma peculiaridade da formação, uma vez que se desenvolve em contextos específicos, com uma determinada organização material e com regras de funcionamento. Garcia defende que,

Para que uma acção de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do

formando e uma vontade clara do formando e do formador de atingir os objectivos explícitos. Como refere Honoré, “*é a interexperiência do contexto humano o que constitui o solo, o centro de gravidade da formação, qualquer que seja a sua forma*” (Honoré, 1980, p.26). A inter-relação entre as pessoas promove contextos de aprendizagem que vão facilitando o complexo desenvolvimento dos indivíduos que formam e que se formam. (GARCIA, 1999, p.21)

A partir do exposto, é possível perceber que o processo de formação, e mais especificamente a ação de formação para verdadeiramente se efetivar, necessita que haja uma predisposição do formando e do formador para a mudança, como uma condição necessária para que ocorra de fato, além de que há uma enorme ênfase sobre a relação existente que envolve os indivíduos que participam da formação, as inter-relações e as trocas de experiências como a base desse processo.

No que diz respeito às teorias da formação, Garcia (1999, p. 21) recorre a Menze (1980), também referidos por Zabalza (1990) e De la Torre(1992), em que propõe quatro teorias e são elas:

Este autor identifica, em primeiro lugar, uma **Teoria da formação formal** que entende a estruturação do conhecimento do indivíduo através de conteúdos que o tornem capaz de aprender a aprender, salientando que a formação se destina ao desenvolvimento das faculdades psíquicas dos sujeitos e dos seus processos intelectuais. A segunda é a **Teoria da formação categorial**, segundo a qual o processo de formação é concebido como processo dialéctico através de três etapas de reflexão: a primeira consiste num tratamento intuitivo e prático das coisas; a segunda consiste no distanciamento da realidade para poder captar e compreender; e a terceira, compreender o sentido das coisas. Nesta teoria salienta-se que cada disciplina dá ao sujeito não apenas conhecimentos específicos, mas também códigos e uma linguagem que lhe permite explicar e compreender a realidade, ao mesmo tempo que algumas estruturas próprias de pensamento e de desenvolvimento cognitivo. Menze refere, em terceiro lugar, a **Teoria dialogística da formação**, de acordo com a qual o importante é a auto-realização pessoal do indivíduo para a sua liberdade como pessoa. Por último, a **Teoria da formação técnica** que procura responder à situação da sociedade atual, alheando-se do humanismo e defendendo que através da formação o indivíduo aprende continuamente.

As teorias de formação aqui apresentadas enfocam vários aspectos da formação de qualquer e de muitos indivíduos, sendo que a *Teoria da formação formal*, em outras palavras se refere principalmente à aquisição de conhecimentos relativos a conteúdos específicos, num processo de aprender a aprender, desencadeando processos cognitivos, bastante necessários. Na *Teoria da formação categorial*, está presente a relação ação-reflexão-ação, em que o indivíduo através da sua ação prática se aproxima e se distancia para poder chegar à prática mais adequada e ideal de acordo com a realidade. A terceira teoria se refere à formação e ao desenvolvimento pessoal como forma de autorealização e de liberdade para atuar de acordo com sua vontade. A última e quarta teoria, se refere

ao mercado de trabalho e a aquisição das habilidades para utilizar as novas tecnologias, defendendo que a continuidade da formação é necessária.

Considerando que o processo de formação de qualquer indivíduo é complexo, multifacetado e diverso, todas essas teorias, em momentos diferentes da formação do indivíduo tem uma relevância e todas elas compõem a formação necessária para a atuação do profissional de várias áreas. Após todas essas considerações sobre o conceito de formação, Garcia (1999, p.21-22) apresenta uma conclusão em que afirma que, “a formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc.”. Outra questão abordada refere-se ao fato de que “o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas”. Finalmente, afirma que “o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação assim como com a vontade de formação”, o que significa que é o indivíduo, o responsável último pela ativação e desenvolvimento de processos formativos, embora, como já afirmado anteriormente, a formação não é um processo apenas autônomo e é através da interformação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

1.2 - Função Docente e Formação de Professores

Após discorrermos sobre o conceito de formação em um sentido mais amplo, vamos iniciar aqui a discussão específica sobre a formação de professores: porém, sentimos a necessidade de discutir a função do professor, o que caracteriza o trabalho do professor, o que o distingue de outros atores sociais e profissionais e qual a especificidade de sua ação. Para tanto, recorremos a Roldão (2007, p. 94), que ressalta a importância sobre a discussão da natureza da função específica do professor como contribuição para a análise das questões do conhecimento profissional docente, lembrando que trata-se de uma construção histórico-social em permanente evolução. Neste sentido, afirma que “o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *acção de ensinar*”.

No campo das questões históricas e conceituais, faz as seguintes considerações,

[...] por um lado, importa saber o que se entende por ensinar, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela. Pelo contrário, a função existiu em muitos formatos e com diversos estatutos ao longo da história, mas a emergência de um grupo profissional estruturado em torno dessa função é característico da modernidade, mais propriamente a partir do século XVIII. No que respeita à representação do conceito de ensinar, a sua leitura é ainda hoje atravessada por uma tensão profunda entre o “professar um saber” e o “fazer outros se apropriarem de um saber”, ou melhor, “fazer aprender alguma coisa a alguém”. (ROLDÃO, 2007, p. 94)

Convivem ainda hoje a postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado a saberes disciplinares e uma segunda postura mais pedagógica e alargada a um campo mais amplo de saberes, incluindo os disciplinares. Roldão (2007, p. 95) argumenta que

Do nosso ponto de vista, a dialéctica do ensino transmissivo *versus* o ensino activo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações sócio-históricas específicas. [...] a função específica de *ensinar* já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas. [...] O entendimento de *ensinar* como sinónimo de *transmitir um saber* deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa, num tempo de acesso alargado à informação e de estruturação das sociedades em torno do conhecimento enquanto capital global. [...] A função de ensinar, nas sociedades atuais, e retomando uma outra linha de interpretação do conceito, é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura de *dupla transitividade* e pelo lugar de *mediação*. *Ensinar* configura-se assim, nesta leitura, essencialmente como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa a alguém*.

Se a função de ensinar reveste-se de carácter ativo e não transmissivo, visto que o conhecimento que anteriormente era transmitido hoje é facilmente adquirido, muda o perfil, papel e função do professor; para constituir sua profissionalidade é necessário considerar novas especificidades como por exemplo, a natureza compósita do conhecimento profissional docente, ou seja, é necessário ser capaz de transformar conteúdo científico em conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformadora informada por saber agregador, ante uma situação de ensino, “por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. Ou seja, um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mutua incorporação, coerente, transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento” (ROLDÃO 2007, p. 100) . Em outras palavras, é necessário que o professor saiba mediar a construção de conhecimentos de forma a compô-los num processo de conhecimento transformativo.

Uma segunda especificidade seria a capacidade de análise, que se constitui também do perfil do professor reflexivo, em que “tal exercício permanente da capacidade analítica opõe diretamente ao agir docente rotineiro, ainda que este possa assentar em conhecimento técnico ou mesmo artístico, tantas vezes convocados para legitimar o saber docente cotidiano” (ROLDÃO, 2007, p.100). O conhecimento profissional exige domínio do saber técnico, de como fazer e o domínio da improvisação, da criatividade, porém é necessário o poder conceitual de uma análise sustentada em conhecimentos formalizados ou oriundos da experiência.

Outra especificidade do conhecimento profissional docente é a sua natureza mobilizadora e interrogativa, em que “mobilizar implica convocar inteligentemente, articulando elementos de natureza diversa num todo complexo”. Paralelo à mobilização, o conhecimento profissional docente, pela sua singularidade e imprevisibilidade das situações e das pessoas, requer o questionamento permanente, “quer da ação prática, quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência anterior”(ROLDÃO, 2007, p.101). Assim, mobilizar e questionar deve compor uma atitude dos docentes em sua prática pedagógica diária, no sentido de uma atuação consciente de seus saberes, da complexidade envolvida na construção de conhecimentos necessários para a escola atual.

Uma quarta especificidade do conhecimento profissional docente relacionado com a capacidade de questionamento é, segundo Roldão (2007, p. 101) “a meta-análise, requerendo postura de distanciamento e autocrítica”, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva, mas que, sublinha, não pode prescindir dos contributos dos vários tipos do conhecimento formal que constituem o saber docente, do conteudinal ao pedagógico-didático. Considero este um exercício necessário a todo profissional, mas ao mesmo tempo que é necessário, também é muito difícil. Esta especificidade relaciona-se diretamente com a teoria da formação categorial apresentado por Garcia (1999, p.21) , quando defende que o processo de formação é concebido num processo dialético e que uma das etapas de reflexão consiste no distanciamento da realidade para poder captar e compreender o processo vivido (MENZE, 1980 apud GARCIA, 1999).

Finalmente, a construção do conhecimento profissional docente implica outro gerador de especificidade que é a *comunicabilidade e a circulação*, como afirma Roldão (2007, p.101),

Será talvez esta a dimensão que mais afasta, na realidade dominante das práticas actuais de ensino, os docentes da posse de um conhecimento profissional pleno, na medida em que a acentuação da representação da vertente prática do conhecimento docente tem sublinhado as componentes tácitas de conhecimento que de facto a integram. Mas sobre esse conhecimento tácito importa saber exercer, pela *meta-análise* referida, a desconstrução, desocultação e articulação necessárias à sua passagem a *saber articulado e sistemático*, passível de comunicação, transmissão, discussão na comunidade de pares e perante outros, sem que o seu desenvolvimento resulta impossível ou diminuto, perdendo infindáveis energias e progressos relevantes do conhecimento produzido pelos docentes, por força desta limitação, muito forte na classe, e explicável entre outros fatores, pelo praticismo que historicamente se associou à representação social do professor.

Dessa forma, temos aqui os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente e são eles, natureza compósita, a capacidade analítica que envolve saber técnico, improvisação e criação, a natureza mobilizadora e interrogativa, a meta-análise, exigindo postura de distanciamento e autocrítica e comunicabilidade e circulação, esta última envolvendo a capacidade de transformar a sua prática em saber articulado e sistemático. Ainda segundo Roldão (2007, p.101) “a função de ensinar é socioprática, mas o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo”. Esta defende que em vez de prática docente, prefere falar de ação de ensinar, enquanto ação inteligente, fundada no domínio seguro de um saber. O professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar e saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular, seja qual for a sua natureza ou nível. Roldão (2007, p. 102), acrescenta que

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo, de que procuramos clarificar algumas dimensões. [...] A ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores, não contribui, a meu ver, para o crescimento desta profissão, tanto mais necessária quanto o mundo atual, dito sociedade da informação, está longe de ser um mundo do conhecimento, e muito menos de conhecimento para todos. Que a informação se torne conhecimento e que o conhecimento seja algo democraticamente acessível, num mundo em que conhecer é poder, depende em larga medida deste novo salto na profissionalização dos professores: a afirmação e o reforço de um saber profissional mais analítico, consistente e em permanente atualização, claro na sua especificidade, e sólido nos seus fundamentos.

Pensando em todas essas especificidades que Roldão aponta como necessárias ao conhecimento profissional docente, reafirma-se a necessidade de formação de um profissional que saiba refletir sobre o seu fazer, tendo em vista articular em sua atuação

a dimensão técnica e política para saber fazer bem, e ressalta também a questão da permanente atualização para enfrentar e atuar de forma competente frente aos desafios colocados pela sociedade da informação e pela própria necessidade de renovação da escola pública atual.

Enfim, se estes são os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente e se estas especificidades não são um dom, técnica ou vocação como afirma Roldão, é necessário que estas especificidades sejam aprendidas, e neste sentido entra em cena o papel da formação continuada de professores, sobre a qual vamos discorrer a seguir, buscando os conceitos, fases e princípios.

Percorreremos num primeiro momento o conceito de formação de professores e recorreremos a Garcia (1999) e aos autores citados por ele para uma possível definição ou busca de considerações sobre esse tema que nos permita uma teorização.

Partindo do pressuposto de que a docência é uma profissão, assim como a atividade de ensinar, faz-se necessário, como afirma Garcia (1999, p.22) que “tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”. Essa competência profissional deve ser adquirida durante a formação inicial, quando o futuro profissional se prepara para o exercício da docência, adquirindo assim o estatuto da profissão, ou na formação continuada, já exercendo a docência.

Garcia (1999, p.22) recorre a Rodríguez Diéguez (1980, p.38), afirmando que a formação de professores nada mais é que “o ensino profissionalizante para o ensino” e acrescenta que não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações. Enfatiza que a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.

Buscando mais conceitos, Garcia (1999, p.22-23) recorre aos argumentos apresentados por Ferry (1983) que afirma que

[...] a formação de professores diferencia-se de outras actividades de formação em três dimensões. Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que, como acabamos de ver, nem sempre se assume como

característica da docência. Em terceiro lugar, a formação de professores é uma **formação de formadores**, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional.

A coordenação de todos esses aspectos, e a principal caracterização da formação de professores como formação de formadores deve ser assumida como um dos elementos fundamentais através dos quais a didática tem um papel importante, pois permite a intervenção, mas que deve estar ancorada em todas as demais dimensões que compõem a formação integral do indivíduo e a consequente melhoria da qualidade do ensino. Outra concepção, um pouco mais específica, citada por Garcia (1999, p.23) é a de Medina e Domínguez (1989, p.87) que referem que

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.

Surge aqui o aspecto do trabalho em equipe como um importante elemento na formação de professores, assim como o desenvolvimento de um estilo de ensino próprio e assumido reflexivamente produzindo nos alunos uma aprendizagem significativa. Nesta ideia está presente a imagem do professor como um sujeito reflexivo e inovador. Existem, no entanto, outras preocupações conceituais que contribuem para configurar o professor e nesse sentido, Garcia (1999, p.23-24) recorre a Floden e Buchmann, (1990), que afirmam que “ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)”.

Nesta ideia, ser professor implica muitas habilidades e assim sua imagem surge de várias formas, como pessoa, colega, companheiro, facilitador da aprendizagem, investigador, sujeito que desenvolve o currículo, que toma decisões, líder entre outros. Estas diferentes concepções de professor são provenientes de diferentes modelos e teorias de ensino, que influenciam os modelos de formação de professores.

Nesta busca por um conceito e uma aplicação para a formação de professores, há que se diferenciar as etapas e níveis da formação de professores, em que Garcia (1999, p.25) recorre a Feiman (1983) que distingue quatro fases no aprender ensinar, e em cada uma delas, representa uma problemática diferenciada em relação aos objetivos, conteúdos e metodologia a aplicar na formação de professores. A primeira é a de *pré-treino* e inclui as experiências prévias de ensino que os futuros professores viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas ou não de acordo com a

identificação do modo de ser de cada professor em sua vida escolar. A segunda é a fase de *formação inicial*, que se constitui na etapa de preparação formal numa instituição de formação de professores, em que adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino. A terceira fase é a da *iniciação*, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática. E quarta e última fase é a da *formação permanente* e inclui todas as atividades planejadas e executadas pelas instituições ou pelos próprios professores na busca do desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino.

A primeira fase⁹ se constitui da experiência na vida escolar: normalmente os que desejam ser professores tem grande identificação com alguns modelos de professores que passaram por suas vidas, identificando-se mais a forma de ensinar de alguns e menos de outros, carregam, nesse sentido, crenças, valores e teorizações fundadas ainda no senso comum sobre a melhor forma de ensinar. A segunda fase está permeada pelo aprendizado das teorias, métodos e técnicas que o curso de formação inicial tenta imprimir aos futuros professores. A terceira e quarta fase já possuem um caráter diferenciado, que é o da formação continuada, permanente e em serviço, embora, como já destacado, os primeiros anos da docência possuem características específicas e merecem atenção diferenciada dos docentes que estão em outra etapa do seu desenvolvimento profissional.

Garcia (1999) percorreu vários autores para discutir um conceito de formação de professores e finalmente explicita o conceito que defende e que assim apresenta,

A Formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

⁹. Sobre essa primeira fase, Pimenta (2000) os denomina de saberes da docência, enfatizando a experiência e argumentando que quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor, são os saberes de sua experiência como alunos que foram de diferentes professores em toda a sua vida escolar. Esta experiência lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, ou seja, não sabiam ensinar, quais foram significativos em sua vida, contribuindo para sua formação humana.

O conceito aqui apresentado coloca a formação de professores como área de conhecimento e investigação e enquanto tal, a Didática tem papel importante no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem a sua profissão. Considerada processo, enfatizando o caráter de evolução contido neste conceito, deve ser também sistemático e organizado, fugindo dos aspectos assistemático, pontual e do improvisado. A formação de professores tem dupla perspectiva: individual e em equipe, e pode ser encarada como atividade em que apenas um professor está envolvido, como pode estar organizado por um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional centradas nos seus interesses e necessidades. Esta segunda perspectiva, possui mais potencialidade no sentido da mudança. Cada vez mais os professores devem realizar trabalhos em colaboração e uma prova disso é a necessidade de realização de projetos curriculares de escola, lembrando que a qualidade de ensino que os alunos recebem deve ser o critério para avaliar a qualidade da formação na qual os professores estão envolvidos.

Enquanto área de investigação, a formação de professores não é imutável, e como tal, tem se modificado ao longo dos anos e das mudanças na sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito à formação continuada de professores que possui hoje um foco mais centrado no coletivo, no trabalho em equipe e tendo como *locus* a escola.

Além dos conceitos da formação de professores até aqui explicitados, consideramos fundamental e necessário trazer os princípios subjacentes e válidos defendidos por Garcia (1999, p. 27) para o desenvolvimento dessa formação. O primeiro deles é de que a **formação de professores deve ser um contínuo** e afirma que

A formação de professores é um processo que, ainda que constituído por fases claramente diferenciadas pelo seu conteúdo curricular, deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente de nível de formação a que nos estejamos a referir. Como afirma Fullan (1987, p. 215) “o desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira. O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem.

Esta é uma clara ideia de formação para toda a vida, de acordo com as diferentes fases da carreira, pensando que em cada uma delas a formação deve atender as necessidades e interesses do professor. Um segundo princípio consiste na necessidade **de integrar a formação de professores em processos de mudança,**

inovação e desenvolvimento curricular. Isto significa que deve ser analisada em relação ao desenvolvimento curricular e concebida como estratégia para facilitar a melhoria do ensino. Garcia (1999, p.27-28) recorre a Escudero (1992, p.57) que afirma que

[...] a formação e a mudança tem de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda. Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que tem de desenvolver na prática as reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, activando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se aqui a relação mutua que deve existir entre a formação e a mudança, quando se afirma que devem ser pensadas em conjunto, isso significa a necessidade de um planeamento da formação que atenda esse aspecto, considerando a mudança como condição *sine qua non*. O terceiro princípio, profundamente relacionado ao segundo, remete à necessidade de **ligar os processos de formação de professores com desenvolvimento organizacional da escola**, no sentido de salientar que a formação que adota como problema e referência o contexto dos professores é aquela que tem maiores possibilidades de transformação da escola, sem negar, contudo, as outras modalidades de formação complementares.

O quarto princípio defendido, é o da necessária articulação, **integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores**. Refere-se à importância do estudo do conhecimento base para o ensino, sendo fundamental a relação pedagogia e conteúdo, salientando que o conhecimento didático do conteúdo é importante estruturador do pensamento pedagógico do professor. Em outras palavras, o conhecimento teórico relativo às disciplinas académicas é fundamento para a prática do professor.

Um quinto princípio, refere-se à necessidade de integração **teoria-prática na formação de professores** considerando que os professores enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e transformaram em rotina. Deve-se assim, levar em conta a reflexão epistemológica da prática, ou seja, que aprender e ensinar se realize através de um conhecimento prático e teórico através da integração de um currículo orientado

para a ação. Garcia (1999, p. 29) cita Pérez Gomes (1988, p.143) quando afirma que “a prática é concebida como o espaço curricular especialmente delineado para aprender a construir o pensamento prático do professor em todas as suas dimensões”. Defende ainda que a prática para ser fonte de conhecimento, para que se constitua em uma epistemologia, tem de acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação.

Em sexto lugar, destaca-se **a necessidade de buscar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva**. Requer grande importância na formação de professores a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite, considerando que cada nível educativo tem possibilidades e necessidades didáticas diferentes.

O sétimo princípio, destaca a importância da **individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores**. Segundo Hoffman e Edwards(1986) apud Garcia, (1999, p.29),

O ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Isso implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas capacidades e potencialidades. [...] Este princípio de individualização que defendemos deve ser entendido não só em relação ao professor como indivíduo, como pessoa, mas deve ser ampliado de modo a abranger unidades maiores tal como as equipas de professores ou a escola como unidade. O princípio de individualização está ligado à ideia da formação clínica dos professores, significando isto que a formação de professores se deve basear nas necessidades e interesses dos participantes, deve estar adaptada ao contexto em que estes trabalham, e fomentar a participação e reflexão.

Este princípio enfatiza a formação de professores respeitando sua individualidade como pessoa e profissional e coloca no centro dessa formação o trabalho coletivo, o trabalho em equipe e a importância da formação centrada na escola, considerando as necessidades e interesses dos sujeitos sem desconsiderar a realidade escolar.

O oitavo e último princípio apresentado por Garcia (1999, p.30), afirma que **“deve dar aos professores a possibilidade de questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais”** (LITTLE, 1993, p.193). Defende a necessidade de adotar uma perspectiva que salienta a importância da indagação e a construção do conhecimento a partir do trabalho e reflexão dos próprios professores. Isto implica que os docentes sejam entendidos não como consumidores de conhecimento, mas como

sujeitos capazes de gerar conhecimento e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros. Deve estimular a capacidade crítica por oposição às propostas oficiais, promovendo o contexto para o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

Este último princípio enfatiza a importância do questionamento para o desenvolvimento profissional, os professores não devem receber a formação passivamente, mas participar ativamente desse processo, adquirindo e construindo conhecimentos num processo em que seja possível refletir sobre suas próprias ações e modificá-las, promovendo a mudança necessária para o desenvolvimento dos alunos e da instituição escola.

Garcia (1999, p.30) ressalta que estes princípios contribuem para uma primeira definição na busca de concepções para a formação de professores, mas, obviamente não esgotam a multiplicidade de abordagens existentes.

1.3 – A formação continuada e o desenvolvimento profissional docente

Atualmente fala-se muito de desenvolvimento profissional docente como uma condição para conceituar os professores como profissionais do ensino. Enfatiza-se também que é necessário caminhar na direção de um novo profissionalismo docente, em que se faz necessário que sejam detentores de um saber específico, fundamental para sua atuação e desenvolvimento no interior da profissão; que o trabalho docente precisa ser concebido e desenvolvido coletivamente, buscando a construção de um projeto educativo, concebido por todos e capaz de expressar o compromisso dos profissionais e consequentemente da escola diante das necessidades comunitárias e sociais. Segundo Almeida (1999, p.39), “nessa concepção o professor está em constante processo de desenvolvimento profissional, onde a formação contínua se coloca como elemento central”.

No entanto, Imbernón (2006, p.43-44), alerta para o fato de que a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja decisivo. Assim, expõe que,

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que

possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado por que a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida. Concluindo, a formação é um elemento importante do desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo.

Assim, a formação continuada¹⁰, é um elemento importante, porém não deve estar desacompanhada das demais condições que fazem parte do contexto atual e da vida dos professores neste contexto. O desenvolvimento profissional, de acordo com Oliveira -Formosinho (2009) pode ser definido como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não-formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e comunidades. Esta definição pressupõe,

[...] que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre a aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226)

Em relação ao exposto, o desenvolvimento profissional do professor é, ao mesmo tempo, um benefício pessoal e um benefício para o coletivo, alunos, famílias e comunidade em geral. Dessa forma, o enfoque do desenvolvimento profissional tem uma conotação baseada na realidade e se preocupa com os processos, como: levantamento de necessidades, participação dos professores na definição das ações; os conteúdos aprendidos, novos conhecimentos, novas competências; os contextos da aprendizagem, a formação centrada na escola; a relevância para as práticas, a formação centrada nas práticas; o impacto na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem profissional em grande desenvolvimento.

Percorrendo outras definições e conceitos sobre o desenvolvimento profissional docente e o papel da formação nesse processo, Imbernón (2006, p.44-45),

¹⁰ Segundo Oliveira-Formosinho (2009), o enfoque da formação contínua reside principalmente nas instituições de formação (escola, centros de professores, universidades), nos agentes da formação (formadores profissionais, formadores pares, internos e externos), nas modalidades de formação (cursos, oficinas, seminários, supervisão, círculo de estudos, etc.), nos aspectos organizacionais (processo de decisão, acreditação das acções, financiamento, tempo e espaço da formação, etc.).

[...] o desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional, e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais. [...] A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais.

Para Nóvoa (1992, p.28), “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores e estes não mudam sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos”. Garcia (1999), defende que o desenvolvimento pessoal e profissional é produzido no interior do contexto de desenvolvimento da organização em que trabalha, e nessa medida envolve não apenas o professor, mas toda pessoa com responsabilidade ou implicação na melhoria da escola, sejam administradores, coordenadores, pessoal de apoio¹¹ e etc. Para este autor “o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria institucional da escola são duas faces da mesma moeda”.

Oliveira-Formosinho (2009)¹², aponta três perspectivas de desenvolvimento profissional, cuja reflexão mostra que providenciar aos professores “oportunidades para aprender” está no coração dos esforços para melhorar a qualidade da educação, mas implica também providenciar “oportunidades para ensinar”. As perspectivas de desenvolvimento profissional dos professores são:

- 1º) desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de conhecimentos e competências;
- 2º) desenvolvimento do professor como o desenvolvimento de uma nova compreensão de si mesmo;
- 3º) desenvolvimento do professor como mudança ecológica.

A primeira perspectiva¹³ consiste em uma forma de providenciar aos professores “oportunidades para ensinar” através da aquisição de conhecimentos e competências que farão crescer a sua capacidade de providenciar melhores

¹¹ Neste mesmo sentido, Imbernón (2006), afirma que o desenvolvimento profissional de todo pessoal docente de uma instituição educativa integra todos os processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos trabalhadores etc. Portanto, nesse conceito, seriam incluídas as equipes de direção, núcleo de apoio e os professores.

¹² Baseado nos estudos de Hargreaves e Fullan (1992)

¹³ Este modelo de desenvolvimento do professor orienta-se por uma “visão mecanicista” do mundo que pressupõe a obtenção de mais conhecimentos e competências como um processo de natureza associativa, linear e unidirecional.

oportunidades de aprendizagem a todos os seus alunos. “A concepção de desenvolvimento profissional como desenvolvimento de conhecimentos e competências envolve transmitir à profissão maior competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre conteúdos a ensinar” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, P.228).

O pressuposto essencial desta perspectiva é a de uma base de conhecimentos, verificada e estável, independente dos contextos, que deve ser transmitida ao professor para que ele desempenhe melhor sua tarefa. Esta perspectiva é focada, prática e de fácil execução. Tem grande popularidade entre os administradores educacionais em decorrência da sua estrutura, por ser facilmente organizada e formatada em pacotes formativos. Porém, “ao não exigir o comprometimento dos professores em formação com mudanças curriculares ou organizacionais, não interfere nos territórios de influência já estabelecidos nas escolas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 229). Esta perspectiva é alvo de muitas críticas, por consistir em uma forma exterior de desenvolvimento profissional, um processo imposto aos professores de cima para baixo, por profissionais exteriores à escola. Consequentemente pode gerar resistência e ausência de encaminhamentos por parte dos professores.

Quanto à segunda perspectiva, parte do princípio de que o desenvolvimento do professor envolve muito mais do que mudar seus comportamentos, envolve toda a pessoa que o professor é. “Nesse todo estão incluídos os comportamentos, mas o desenvolvimento envolve mudanças mais profundas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 231). Reconhece que o desenvolvimento do professor é também um processo de desenvolvimento pessoal, em que as crenças, pensamentos e atitudes possui papel fundamental.

Nesta segunda perspectiva¹⁴, a “visão de mundo” está centrada numa “visão de homem” como pessoa integrada, organismo que pensa, sente e responde ao contexto em que está inserido, como processador de informação ou agente racional, como estrutura global em que o nível de ação é mediado pela totalidade da pessoa. Assim, as dimensões

¹⁴ Esta segunda perspectiva é basicamente uma perspectiva humanista, porém quando analisada em detalhe, está longe de ser homogênea. Pode significar desenvolver o prático reflexivo e a colaboração entre pares; desenvolver o “eu” em contexto de colaboração com os alunos na sala de aula; para outros, examinar o trabalho do professor profissional no contexto de toda a sua vida; para outros, juntar a prática e a vida.

pessoais concebidas nesta perspectiva de desenvolvimento profissional referem-se a maturidade psicológica, ao ciclo de vida e da carreira profissional.

No que diz respeito à dimensão da maturidade psicológica, baseia-se no fato de que o desenvolvimento pessoal se processa através de diferentes estágios, e dessa forma, de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada indivíduo, pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento profissional, por exemplo, com relação à capacidade dos professores trabalharem em grupo e colherem os frutos dessa experiência. A dimensão dos ciclos de vida, está relacionadas às idades e consequentemente a níveis de energia e disposição dos professores mais jovens e menos experientes, enquanto que os professores de meia-idade tem mais experiência e procuram estabelecer um equilíbrio entre trabalho e as demais atividades da vida. Na dimensão da carreira profissional destacam-se os aspectos relacionados com o trabalho e a carreira profissional, como incentivos, promoções e outros, que podem influenciar o entusiasmo ou a dedicação do professor ou provocar desencanto e desânimo.

Caracterizando-se como perspectiva humanista de desenvolvimento profissional, esta segunda perspectiva recebe as seguintes críticas: é considerada lenta e cara, com dificuldade de previsibilidade em nível de resultados; muito dependentes das pessoas, caindo facilmente em relações humanas ricas e compensadoras; podem ainda ser vistas como exercício de controle, através de cuidados e afeto e não em conhecimento ou centrar-se no indivíduo e não no contexto.

No que diz respeito à terceira perspectiva, que trata do desenvolvimento do professor como mudança ecológica, pode ser analisada em dois níveis: do ambiente direto de trabalho e do contexto de ensino. No contexto de trabalho, segundo Oliveira-Formosinho (2009, p. 35), “há muitos fatores que suportam ou desencorajam os processos de desenvolvimento profissional”. São eles: o horário da escola pode permitir ou impedir um tempo para o planejamento em conjunto; para a atuação como observador de colegas em processos de apoio mútuo, ou para servir de mentor/tutor a professores mais novos ou em início de carreira; a alocação de recursos é outro fator importante; a liderança é um fator contextual que afeta decisivamente os projetos de desenvolvimento profissional nas escolas. No contexto de ensino, há uma grande valorização das culturas docentes. Aponta que há uma crescente evidência de que uma cultura profissional colaborativa está relacionada com o sucesso nos processos de mudança educacional, além da consideração de que um ingrediente essencial para o

desenvolvimento das culturas docentes é a crença de que os professores precisam ser respeitados e apoiados para respeitarem e apoiarem os alunos.

Comentando as três perspectivas, Oliveira-Formosinho (2009, p. 236), indica que cada uma destas perspectivas baseia-se em diferentes visões de mundo, modos de encarar a realidade nos seus diferentes aspectos: físicos, psicológicos, biológicos e sociais, tendo assim visões diferentes da mudança. Dessa forma, aponta que,

A primeira perspectiva tende a situar-se no **mecanicismo**, visão do mundo que tem a máquina por metáfora e que se orienta para uma concepção de causalidade determinista. A segunda perspectiva tende a situar-se no **organicismo**, cuja visão do mundo se revê na metáfora do organismo vivo, acentuando as ideias de organização, estrutura e totalidade. A terceira perspectiva de desenvolvimento profissional assenta numa outra visão do mundo, que é o **contextualismo**, no âmbito da qual é essencial inserir a construção de novas formas nos contextos em que emergem e conceber a causalidade de forma recíproca ou bidirecional, não de forma linear.

Neste enfoque sobre o desenvolvimento profissional, a autora deixa explícito que a perspectiva contextualista influencia esta revisão de literatura, constituindo-se da perspectiva defendida por ela no que diz respeito aos estudo recentes sobre o desenvolvimento profissional/organizacional no contexto de comunidades institucionais escolares.

Acreditamos dessa forma, após percorrer estas definições e enfoques de desenvolvimento profissional, que esta ideia permite redimensionar a prática profissional do professor, colocando-a como resultado da combinação entre o ensino realizado pelo professor e sua formação continuada, definida e determinada pelas condições concretas do contexto em que vivem. Sabemos que o desenvolvimento profissional não ocorre de uma hora para outra e reconhecemos a importância dos contextos para favorecê-la e dinamizá-la e nesse sentido nosso próximo tópico discutirá a formação centrada na escola como um importante modelo alternativo para o desenvolvimento da formação continuada e da profissionalidade docente.

1.4 - A formação centrada na escola: origem e conceitos

Tratamos aqui da literatura sobre a formação de professores centrada na escola, trazendo a origem desse modelo de formação, suas conceituações, importância e principais contribuições. Para tanto, necessitamos contextualizar também porque esse novo modelo de formação surge, quando e porque tem se colocado como uma alternativa mediante a necessidade de realizar uma formação de professores com maior sucesso nas escolas públicas brasileiras.

Ao situar este trabalho no campo da formação centrada na escola, estamos trabalhando no campo da formação contínua de professores e este aspecto se torna importante, uma vez que estamos falando de profissionais que estão atuando, ou seja, estão exercendo uma prática educativa e que a partir destas práticas estão gradativamente construindo sua profissionalidade docente.

Nosso referencial teórico-metodológico sobre a formação centrada na escola está orientado pelos estudos portugueses e espanhóis, notadamente por Canário (1998), Nóvoa (2003) que a tratam também como formação em contexto e o espanhol Francisco Imbernón (2006, 2009, 2010) que ressalta a importância de uma formação permanente realizada a partir de coletivos fortes, para o desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e para uma autonomia profissional compartilhada.

Estes autores apontam a formação centrada na escola ou formação em contexto, como uma nova perspectiva na formação continuada de professores, considerando que para atender a realidade da escola pública contemporânea, exige-se a necessidade de mudança nas políticas e nas práticas ao realizá-la, buscando atender as exigências do novo contexto social e educacional. Ressaltam a importância de analisar o contexto político-social como elemento imprescindível da formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado.

Segundo Imbernón, (2010), houve um avanço significativo no conhecimento teórico e na prática da formação continuada de professores e levamos poucos anos, comparado com outras disciplinas e temáticas educativas, analisando, pesquisando e escrevendo sobre isso, tanto no que diz respeito às análises teóricas quanto práticas da formação.

A Formação inicial de professores é muito mais antiga. Desde a antiguidade, a partir do momento em que se decidiu que alguém educaria os filhos de outros, esses outros tiveram que preocupar-se em fazê-lo. Assim, a formação de professores foi exercida de uma forma ou de outra, sendo que sempre existiu a inquietação em saber como, tanto na formação inicial quanto na continuada, de que maneira, com quais conhecimentos, com quais modelos, que modalidades de formação são mais inovadoras e adequadas, sendo que a consciência de que a teoria e a prática da formação devem ser revistas e atualizadas para o momento atual é muito mais recente.

No que diz respeito à formação continuada nas últimas décadas, sua relevância tornou-se evidente, considerando o complexo contexto de mudanças socioeconômicas em que a transitoriedade e a fluidez dos processos sociais, especialmente os processos educativos que devem se adequar às novas demandas dessa sociedade em transformação.

Imbernón (2010), propõe no que diz respeito à formação continuada, uma pequena genealogia composta de 4 etapas em que, nos anos 1970 caracteriza-se um início, bastante superficial e sem rigor, os anos 1980, caracterizado pelo paradoxo da formação, o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica. Nos anos 1990, ocorre a introdução da mudança, apesar de ainda muito tímida e dos anos 2000 até atualidade, com a busca de novas alternativas.

A década de 1970, na realidade foi marcada, em grande parte dos países latino-americanos, pelo início das análises da formação do professor como campo de conhecimento, quando se realizou toda uma série de estudos para determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada. Neste período analisava-se a importância da participação docente nos processos de planejamento das atividades de formação. Segundo Imbernón (2010, p.16), iniciava-se o que Sparks e Loucks Horrsley (1990) chamavam “o início da era da formação continuada”, cujo ápice se daria nos anos 1980.

Neste período, os professores buscavam as experiências e as contribuições de teóricos como Dewey, Freinet, Montessori e os seguidores de sua pedagogia praticavam em muitas escolas. Segundo Imbernón (2010, p. 16)

Os cursos, seminários, as oficinas que de forma quase clandestina se organizavam sobre sua filosofia educativa ou sobre suas técnicas, os movimentos sindicais, políticos e de renovação pedagógica, alguns pedagogos locais, a influência de algumas revistas pedagógicas, a função assumida por determinadas instituições educacionais, etc., ressaltaram a importância e a transcendência da formação do professor para uma verdadeira mudança da instituição educacional, que ainda estava presa a posições autoritárias, classistas, uniformizadoras e seletivas. A **necessidade de formação** em aspectos diferentes daquelas que eram propostas pelas administrações ou universidades era premente, o que ajudou no questionamento de muitos aspectos educacionais.

Como não existia um reconhecimento coletivo sobre a importância da formação, foi uma época em que, professores e estudantes buscavam individualmente a formação, como afirma Imbernón, (2010, p.16-17):

A década de 1970 foi um tempo em que a formação continuada viveu o predomínio de um *modelo* individual de formação: cada um buscava para si a vida formativa, ou seja, primava-se pela formação inicial, que era melhor ou pior segundo a época e o território, e se aplicava à formação continuada a idéia “forme-se onde puder e como puder”. Esse modelo caracteriza-se por ser um processo no qual os mesmos professores “se planejavam” e seguiam as atividades de formação que acreditavam que lhes poderiam facilitar algum aprendizado. Foi uma época na qual, inquietos estudantes e professores liam velhos e novos autores, alguns proibidos e publicados no exterior, de movimentos espontâneos de professores, de escolas de verão meio clandestinas e do nascimento de instituições, a maioria delas universitárias, dedicadas à formação.

Apesar desses esforços individuais, era predominante nesta época, a ideia de que o professor ao se formar, possuía o monopólio de um saber que durava toda a sua vida profissional, mesmo que muitas vezes esse saber fosse superficial. Dessa forma, a formação continuada ainda era vista como desnecessária pela grande maioria dos profissionais e instituições de formação de professores, que focavam apenas a importância da formação inicial.

A década de 1980 foi marcada pela crescente escolarização da população em grande parte dos países em que o paradigma da racionalidade técnica e a busca das competências do bom professor, passaram a ser incorporadas a uma formação eficaz. Neste período, as Universidades começam a criar programas de formação continuada, “[...] situados, em sua maioria, em modalidades de treinamento e de práticas dirigentes próprias do modelo de observação/avaliação (como o microensino mediante circuitos fechados de televisão, os programas de minicursos, a análise de competências técnicas)” (IMBERNÓN, 2010, p.17)

O foco, portanto, passa a ser a aprendizagem do aluno e a estratégia de ensino permeada pela racionalidade técnica. O rápido avanço do autoritarismo e a predominante racionalidade técnica traçam o perfil desta época. Para caracterizar melhor este período, Imbernón (2010, p. 18), faz as seguintes considerações, apontando que: “época na qual o paradigma da racionalidade técnica nos invade e contamina, na qual a busca das competências do bom professor para serem incorporadas a uma formação eficaz é o principal tópico de pesquisa na formação continuada docente”.

Porém, este é também um período paradoxal, marcado por uma crise de valores, em que também se fala de crise ecológica e política, que anuncia uma nova época que vai chegando pouco a pouco, mediante vozes e leituras alternativas. Na sociedade de uma forma geral e nas escolas, vai se introduzindo elementos da pós-modernidade, avançando com seus componentes negativos e positivos. É o período em

que as administrações educacionais começam a considerar a educação em termos de custo-benefício, sob um modelo tecnocrata. A autoridade do professor e seu monopólio do saber começa a ser questionada, pelo acesso massivo da população à cultura. Existem muitas diferenças sociais, desigualdades crescentes e um maior abandono na educação por parte da população escolarizada.

Além das mudanças já citadas neste período, cabe registrar a crise da teoria do capital humano¹⁵, em que o ensino já não resolve os problemas de desemprego. Aparecem leituras e movimentos críticos que abrem uma porta a outra forma de ver a educação e a formação. Imbernón (2010, p.19) afirma que este foi um período que marcou toda uma geração de professores e professoras até os dias atuais e acrescenta:

Considerar essa época a partir da perspectiva atual aventura-me a dizer que foi um período em que o modelo hegemônico de educação e formação foi tão difundido e incrível, que marcou toda uma geração de professores que ainda padecem das contradições evidentes entre o que fizeram e o que atualmente pensam que se deveria fazer. Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. Acreditaram nisso ou se forçaram a crer, para depois colocar tudo em quarentena. Alguns ainda não superaram isso.

Os anos 1990 acenaram com a introdução de mudanças, embora ainda muito tímidas, pois a formação do professor historicamente envolvida por uma racionalidade técnica, com visão determinista e uniforme da tarefa dos professores, potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados, também conhecidos como os famosos pacotes prontos, que ainda perduram. Caracterizando melhor o exposto, Imbernón (2010, p.19) faz as seguintes considerações,

Tal modelo de treinamento é considerado sinônimo de formação continuada e se configura como um modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades, por meio da instrução individual ou grupal que nasce a partir da formação decidida por outros. Em um curso ou em uma sessão de “treinamento”, os objetivos e os resultados almejados são claramente especificados por alguém e costumam ser propostos em termos de conhecimentos ou do desenvolvimento de habilidades. Um dos resultados esperados, hipoteticamente e sem comprovação posterior, é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula. Neste modelo, o formador ou o administrador na ocasião é quem seleciona as atividades formadoras, supostas como as que deverão ajudar os professores a alcançar os resultados esperados.

Esta caracterização revela exatamente como funcionava e em alguns casos ainda funciona a formação continuada baseada na racionalidade técnica. Imbernón

¹⁵ A teoria do capital humano valorizava a educação como forma de geração de mão de obra qualificada, apta a responder com eficiência as constantes mudanças e demandas impostas pelo mercado devendo ser capaz de resultar numa força produtiva que gerasse mais riqueza, desenvolvimento e equilíbrio.

(2010) acrescenta ainda que, na maioria dos países em que este modelo foi ou é implantado, quando não ocorre um posterior acompanhamento dos professores que passaram por este processo de formação, a transferência para a prática do ensino é bastante discutível.

Em alguns países, a formação continuada foi institucionalizada por volta dos anos 1970 e em outros a partir de 1980. Segundo Imbernón (2010, p.19) a formação continuada, de acordo com o discurso da época, “[...] nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades presentes e futuras”. A institucionalização ocorrida nestas duas primeiras décadas teve sua parte negativa, uma vez que seus fundamentos situavam-se no já exposto referencial da racionalidade técnica.

No entanto, nos anos 1990, desenvolvem-se alguns aspectos positivos e o modelo da racionalidade técnica começa a ser questionado, dando lugar a outras formas de pensar e fazer a formação, novos conceitos e novas ideias pedagógicas vão sendo introduzidos. Esse movimento ocorrido nesta época é caracterizado por Imbernón (2010, p.20), da seguinte forma:

[...] a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem implicados, o desenvolvimento de **modelos de formação** alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa-ação, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congresso e similares. O campo de conhecimento da formação dos professores, embora no princípio apresentasse uma certa confusão conceitual e uma grande atividade de cópia de literatura distante de nosso contexto, por uma parte, permitiu que se comesçassem a questionar aspectos que durante muito tempo tinham permanecido inalterados.

Essa foi uma época considerada fértil na formação de professores; cursos de formação de professores se consolidaram, apareceram novas modalidades como a formação nas escolas ou em seminários permanentes e a figura do assessor. Embora tenha sido um período produtivo, foi também uma época de grandes confusões, de discursos simbólicos, de um modelo de formação baseado no treinamento dos professores mediante planos de formação institucional. Foi um período de adesão universitária massiva às novas ideias, por uma simples questão de modismo. Este foi um

período em que conviveram, misturados tanto o modelo de treinamento como os dos planos de formação.

Do início dos anos 2000 até os dias atuais pode ser caracterizado por uma fase de grandes conflitos na formação, associado ao contexto social que foi mudando vertiginosamente, como uma nova economia, a tecnologia que passa a exercer grande força na cultura, a mundialização se faz visível. Neste contexto, surge uma profunda crise da profissão de ensinar, a partir da percepção de que os métodos anteriormente utilizados já não servem mais para educar a população do novo século, e que as instalações escolares não são mais adequadas a uma nova forma de ver a educação. Imbernón (2010, p.22) caracteriza este momento fazendo as seguintes afirmações,

Cada vez mais tem importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante para a educação. Tudo isso faz os professores reduzirem a sua assistência na formação “de toda a vida”, arriscarem-se pouco, sua motivação para fazer coisas diferentes diminui e, principalmente, a inovação aparece como um risco que poucos querem correr [...] Além disso, as administrações educacionais não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, já que estas partirão de verbas diferentes e deixarão tudo para depois. Sentem medo e não ousam.

Disso decorre uma crise institucional da formação e sente-se a necessidade de uma nova forma de ver a educação, a formação e o papel dos professores e dos alunos. Segundo Imbernón (2010, p.23), “uma longa pausa é aberta, na qual estamos instalados, onde alguns se sentem incomodados. Esse desconforto conduz à busca de novos horizontes, de novas alternativas”.

Caracterizando melhor, este é um período em que se torna necessário compartilhar significados no contexto educacional para mudar as instituições educacionais, a fim de superar os desafios presentes na atualidade. Quanto à formação de professores, ocorre a necessidade de criar espaços e recursos para construir a aprendizagem, a partir de projetos de inovação e intercâmbio nas escolas e no investimento de processos de prática reflexiva compartilhada. Assim, o cenário atual demanda ações que direcionem para a construção coletiva de todos os atores sociais, para mudar a realidade educativa e social, buscando a elaboração de projetos de transformação, com a intervenção da comunidade e pesquisas sobre a prática.

Nesta trajetória da formação continuada, chegamos ao contexto atual, considerando que o que se deve fazer a partir de então, é buscar modelos alternativos para os problemas vivenciados no âmbito da educação, e é justamente nesse sentido que

trazemos a discussão sobre a “formação centrada na escola”, como um dos caminhos para a realização da formação permanente de professores que aponta para uma alternativa que se propõe a partir do contexto escolar e que indica uma formação compartilhada sobre os problemas vivenciados no cotidiano escolar.

A “formação centrada na escola”, no entanto, não é um modelo novo¹⁶, sua origem pertence à década de 1970 e surgiu como modelo institucionalizado no Reino Unido¹⁷ e que, independentemente de suas origens, nasceu no seio de algumas recomendações políticas relacionadas à distribuição de escassos recursos educativos para a formação dos professores e se baseava no movimento de *Desenvolvimento curricular centrado na escola*. Embora tenha surgido na década de 1970, acredito que só posteriormente a este período, outros países da Europa debruçaram-se sobre esta prática de formação ressignificando-a e implementando-a como um modelo alternativo necessário para o contexto atual. Muito mais recente é o seu conhecimento nos países da América Latina e em específico no Brasil, que começa a ser estudado e conhecido após os anos 2000, embora já houvesse formas de fazer a formação de professores de forma semelhante em muitas escolas, mas sem a devida ressignificação, constituindo-se apenas de um espaço na jornada de trabalho dos professores, mas ainda sem o devido aproveitamento e direcionamento.

Assim, buscamos em Imbernón (2006, pp. 79-86), uma caracterização do que tem sido considerado a formação centrada na escola, e como é o seu funcionamento:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação, representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de

¹⁶ Segundo Imbernón (2006), ao tratar da inovação educativa e profissão docente, considera que a instituição educativa como unidade de análise protagoniza a inovação. A atuação do professor nos processos de inovação no quadro das instituições educativas não é nova, embora se manifeste claramente a partir das experiências de formação centrada na escola e em seus processos práticos. A formação centrada nas situações problemáticas da instituição educativa através de processos de pesquisa significa realizar uma inovação a partir de dentro.

¹⁷ A década de 1970 no Reino Unido teve como Ministra da Educação e Ciência, Margaret Thatcher, que durante seus primeiros meses no cargo atraiu a atenção do público como resultado das tentativas do governo para cortar gastos. Thatcher deu prioridade às necessidades acadêmicas nas escolas, e impôs cortes de gastos públicos sobre o sistema estatal de ensino. De 1979 a 1990, foi primeira ministra do Reino Unido, e suas políticas econômicas foram centradas na desregulamentação do setor financeiro, na flexibilização do mercado de trabalho e na privatização das empresas estatais.

processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escola. Baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam num processo de autodeterminação baseado no diálogo; implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas pré-determinadas pelos órgãos superiores.

Vemos que a formação centrada na escola, como modelo alternativo, rompe com a formação individualista e transforma as práticas de formação num processo intenso de colaboração entre pares, construindo uma nova perspectiva em que a instituição educativa é o espaço de mudança e os educadores, os agentes dessa mudança.

O cerne da formação centrada na escola é o paradigma colaborativo entre os professores e baseia-se em uma série de pressupostos, entre eles: a escola como foco do processo de ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria e nesse sentido é preciso promover a autonomia das escolas e as condições necessárias para que se torne realidade; a colaboração como estratégia de gestão e filosofia de trabalho; um processo de participação, envolvimento, apropriação e pertença; respeito e reconhecimento do poder e capacidade dos professores; redefinição e ampliação da gestão escolar, entre outros. Para isso, a instituição educacional,

[...] é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação para a autonomia e cujas características principais sejam: criação de atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo. (IMBERNÓN, 2006, p.83)

O fundamento da formação centrada na escola é a ideia de que este é o principal espaço de aprendizagem do professor e como afirma Canário (1998, p.9), “a escola é habitualmente pensada como sítio onde os alunos aprendem e os professores ensinam. Esta é uma ideia simplista, não apenas os professores aprendem, como aprendem aquilo que é essencial: aprendem a sua profissão”. Segundo Canário (1998, p.19) é no contexto da escola que os professores desenvolvem as competências necessárias para a atuação em sala de aula quando afirma que “é a produção de competências que está em causa quando nos referimos à escola como lugar decisivo da aprendizagem profissional dos professores”.

Para Canário (1998), o processo de formação contínua dos professores precisa ser pensado visando a construção de uma outra profissionalidade, ocorre a necessidade de uma nova reconfiguração profissional do professor fundada em quatro dimensões essenciais e são elas: *o professor é um analista simbólico*, o que significa encará-lo como um “solucionador de problemas” em contextos marcados pela complexidade e incerteza; *o professor é um artesão*, ou seja, é mais que um reproduzidor de práticas, é um reinventor de práticas, adequando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos; *o professor é um profissional da relação*, exerce uma atividade profissional que pode ser inscrita nas profissões de “ajuda”, marcada pela relação face a face, quase permanente com o destinatário e que por ser uma pessoa é que a natureza da sua atividade se define tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é, o que implica reconhecer que os professores aprendem no contato com os alunos e serão melhores professores quanto maior for a sua capacidade para realizar essa aprendizagem. A quarta e última dimensão, *o professor é um construtor de sentido*, que considera o contexto atual a que a instituição escolar se encontra, lidando cada vez mais com a diversidade de expectativas e lógicas de ação, presente em um público cada vez mais diferenciado, em que é necessário providenciar recursos de sentido que tornem possível aprender. Assim, o professor, mais do que um transmissor de informação, é um construtor de sentido, que decorre da centralidade do sujeito no processo de aprendizagem, entendido como a construção de uma visão de mundo de si próprio, da relação com os outros e com a realidade social.

Pensando essas quatro dimensões que devem permear a formação dos professores, é necessário pensar também como fazer essa formação, para que atenda ao contexto educacional atual. Para tanto devem ser consideradas mudanças nas metodologias da formação continuada, tanto na forma de pensá-la quanto na forma de fazê-la.

Dessa forma, ao pensar como realizar a formação continuada em serviço, recorremos a Nóvoa (2003), trazendo as considerações deste autor, em que aponta referências para a realização da formação centrada na escola e são elas: *formação-acompanhamento nos primeiros anos de exercício profissional*, que deveriam ter como ponto de referência este período inicial, este momento de transição de “aluno-mestre” para “professor principiante”, enquadrando devidamente esta fase inicial de docência, encarando como um momento propedêutico e probatório; *formação em situação (in*

situ) centrada na própria escola e no seu projeto educativo, em que considera inútil os professores enfrentarem sozinhos, isolados, problemas que só tem solução num plano coletivo. Trata-se de inscrever a ideia de colegialidade no centro da definição identitária da profissão docente; *formação mútua (inter-pares) baseada na cooperação e no diálogo profissional*, em que as discussões entre pares, a análise coletiva das práticas, são referências centrais dos modelos atuais de formação de professores. Há uma forte dimensão analítica neste processo, mas há também uma componente narrativa, a partir das histórias num sentido de situações narradas e teorizadas e uma *formação análise que prepare os professores para uma “transposição deliberativa” dos saberes*, em que ocorra uma reflexão sistemática sobre as práticas, a uma análise “clínica” de casos e de situações.

A importância de partir de situações do próprio contexto, ou seja, partir das complexas situações problemáticas educativas, auxiliando a gerar alternativas de mudança no contexto onde se dá a educação se coloca o tempo todo em uma proposta de formação centrada na escola. A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas na escola. Segundo Imbernón, (2009, pp.54- 55),

[...] A instituição educativa se transforma em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formativas de treinamento. A escola passa a ser foco do processo “ação-reflexão-ação” como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. [...] No entanto, para realizar uma formação das situações problemáticas será preciso partir das necessidades reais e que a estrutura escolar contemple a participação das pessoas. Participar na formação significa participar de uma maneira consciente, implicando sua ética, seus valores, sua ideologia que nos permite compreender os outros, analisar seus posicionamentos e suas visões.

Nessa situação, a participação dos professores nos processos de decisão relativos à formação que será realizada pressupõe uma condição *sine qua non* para a realização e o desencadeamento de processos de mudança na prática, uma vez que se faz a partir da decisão assumida pelos próprios professores. Essa participação deverá ocorrer em todos os níveis, não apenas na fase de organização, mas também nos momentos de formação em que a prática se torna objeto de discussão e análise e transforme-se em processo contínuo de modificação e introdução de estratégias baseadas na experiência acumulada e nas novas necessidades detectadas.

Não considerar a participação e o envolvimento são sem dúvida nenhuma, obstáculos dificilmente superáveis para realizar a formação em um contexto

determinado, pois essa participação e envolvimento são essenciais para que o professor assuma um papel ativo no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e projetos de pesquisa que pressupõem uma intervenção educativa.

A ideia de mudança na formação permanente do professorado e do desenvolvimento de modelos alternativos para a realização da formação em contexto pressupõe romper com o paradigma em que o professor fica condenado a ser objeto da formação, e que, dessa forma, se dirija a professores sem identidade profissional, embora esta identidade seja intrínseca, ou seja, existe, mas não é reconhecida neste contexto. A necessidade e a importância da participação e do envolvimento dos professores em todas as etapas da formação; é justamente aquele em que o professor assume ser sujeito da formação, deve ocorrer “[...] compartilhando seus significados com consciência de que somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos e desenvolvendo uma identidade profissional (o “eu” pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos) e não um mero instrumento na mão dos outros”. (IMBERNÓN, 2009, p. 74)

Neste contexto, pensando a formação dos professores como sujeitos, o papel dos formadores de professores também requer mudanças nesse processo da formação permanente e centrada na escola, para a criação de uma estrutura e um processo mais flexível de formação. Os formadores de professores devem abandonar o papel de *experts* acadêmicos que desenvolvem o modelo reproducionista de novas ideias educativas normatizando o que deve ser feito. Segundo Imbernón (2009, p. 104-105), o papel desse novo formador estaria marcado pela

[...] “atualização” do professorado, em colocá-lo em dia, como se diz vulgarmente, e isso se fazia (e ainda se faz) explicando e aplicando soluções de outros às práticas educativas. Esta prática formativa demolidora gerou e gera mais preconceito do que benefício. O conceito de professor bom, eficaz e eficiente que há por trás desses discursos, entre outros, gerou e gera uma infinidade de frustrações, de incomunicações e de abandonos. A prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o(a) formador(a) diz ou apregoa [...]

O papel a ser reinventado e assumido pelo formador de professores deve romper com o descrito acima, pois justamente nesse modelo o professor, como dito anteriormente, não se torna sujeito da sua formação e da construção de sua identidade e profissionalização docente. Os formadores devem assumir um papel mais colaborativo, mais prático e mais reflexivo junto aos professores, criando espaços de formação que envolvam inovação a partir da percepção de sua necessidade e da realização da pesquisa

para poder intervir, propondo e fazendo junto com os professores projetos de formação que realmente atendam seus interesses e os ajudem a melhorar. Imbernón, (2009, p. 105) afirma que

O (a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar os obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. Apenas quando o (a) professor (a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa. No futuro, será mais que necessário dispor de formadores e formadoras que colaborem nos diagnósticos conjuntamente com o professorado que de solucionadores de problemas alheios.

Isso significa que as situações problemáticas que vivem os professores no cotidiano escolar são objeto da formação continuada, permanente e centrada na escola. Sobre ela o formador e os professores devem se debruçar buscando embasamento teórico e prático para o trabalho pedagógico a ser realizado visando solucioná-lo, obtendo o êxito necessário nas situações de aprendizagem; aqui tanto aprendizagem do professor, quanto de seus alunos. Como afirma Imbernón, (2009, p.106)

A profundidade dessa mudança ocorrerá quando a formação passar de um processo de “atualização” a partir de cima para se transformar num espaço de reflexão, formação e inovação para que o professorado aprenda. Dá-se mais ênfase no aprendizado do professorado do que no seu ensino. Isso implica, por parte dos formadores e das políticas de formação, uma visão diferente do que é a formação, o papel do professorado nesta e, por suposto, uma nova metodologia de trabalho com o professorado. Não é o mesmo que transmitir-ensinar-normativizar que compartilhar, nem atualizar que ajudar-analisar, nem aceitar que refletir. Não é a mesma coisa explicar minha teoria e minha prática como formador (a), do que ajudar a descobrir a teoria implícita das práticas docentes. A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender.

Aprender e desaprender são condições necessárias que envolvem as rupturas no pensar e fazer a prática pedagógica cotidiana; só através das rupturas o professor transforma e constrói sua profissionalidade docente como sujeito de sua própria trajetória, de um jeito próprio de caminhar. O abandono do conceito obsoleto da formação como atualização científica, didática e psicopedagógica do professor pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revê-la e construí-la. Ao realizar essa mudança, o foco da formação continuada consequentemente também assume um outro papel. Nesse sentido, o formador de professores deve ajudar a refletir sobre situações práticas, pensar sobre o que se faz durante sua execução, incluindo-se nesse processo a deliberação acerca do sentido e o valor ético das atuações.

No que diz respeito às políticas educacionais de formação permanente de professores existe a necessidade de mudanças nas modalidades e estratégias formativas, a formação deve se pensada a partir de contextos mais reais, para além de cursos, seminários de intelectuais acadêmicos, que fogem ao contexto específico da escola. Imbernón (2009, p. 107), faz as seguintes proposições sobre essa necessidade,

Também as políticas educativas da formação deveriam propiciar uma nova estrutura organizativa. Se no final do século passado a organização de referência foram os centros de professores ou as instituições de apoio à formação, o que necessitará o professorado no futuro serão estruturas mais flexíveis e descentralizadas, ainda mais próximas às instituições educativas e, claro, estabelecer redes entre instituições educativas para propiciar o intercâmbio da formação dentro das escolas. Será necessário mudar o modelo de treinamento mediante planos institucionais para abrir passagem de forma mais intensa a um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, no qual o professorado de um contexto determinado assuma o protagonismo merecido e seja ele quem planeja, executa e avalia sua própria formação.

Nesse modelo mais flexível e descentralizado da formação, ocorre a necessidade de se pensar em planos de formação construídos a partir do contexto escolar. Cada unidade educativa deve construir junto aos seus professores e demais atores do cotidiano escolar, um plano de formação que atenda a própria realidade, de acordo com interesses, situações e necessidades vividas em cada escola. Isso, segundo Canário, (1995, p. 2) se deve ao fato de que,

O estabelecimento de ensino, entendido durante muito tempo como uma unidade administrativa que prolongava a administração, passou a ser encarado como uma organização social, inserida num contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados diferenciados. A acção dos professores deixa de ser perspectivada como uma resultante simples e linear das decisões e das políticas estabelecidas a nível nacional ou regional. O estabelecimento de ensino constitui uma realidade organizacional que funciona como um “filtro” mediador entre a administração e os professores. Esta nova “maneira de ver” tem consequências ao nível do modo como são concebidas as mudanças em educação: a uma lógica de reforma, em que as mudanças são impostas verticalmente, a partir da administração, tende a suceder uma lógica de inovação, em que as mudanças são produzidas no contexto organizacional da escola, por acção e interacção dos respectivos actores sociais.

Essa mudança na forma de encarar a escola enquanto unidade própria capaz de construir sua própria identidade, de ter autonomia administrativa e pedagógica, compõe o cerne das discussões educacionais atuais, e principalmente redefine o processo de formação continuada de seus profissionais. A formação deve ser pensada através de uma estratégia global, participativa e interativa, construindo uma visão partilhada do futuro da unidade escolar. Segundo Canário (1995, p. 4) “é esta dimensão colectiva que permite sublinhar que a possibilidade de os indivíduos aprenderem através da

organização, quer a possibilidade de as próprias organizações “aprenderem”, reforçando a sua capacidade autónoma de mudança.”

É necessário, neste caso, pensar formas diferentes de fazer a formação dos professores, lançar mão de estratégias diferenciadas para a concretização de um trabalho coletivo que facilite e otimize a transformação das experiências vividas na prática profissional, que resulte em um processo autoformativo marcado pela reflexão, pela pesquisa, em nível individual e coletivo. Encarar a escola como “lugar onde os professores aprendem”, trata-se de construir uma formação que permita otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino, adotando a estratégia formativa “centrada na escola”. Será necessário pensar a produção de mudanças, não apenas mudando a ação individual, mas também o modo de pensar essa ação e o modo como essas ações individuais se articulam entre si, num quadro de interdependências dos atores escolares. Trata-se de mudar processos de interação social dentro da escola, que no caso dos professores, significa substituir uma cultura individualista por uma cultura baseada na colaboração e no trabalho de equipe.

Nesse sentido, Canário (1995), defende que o projeto educativo da escola é o instrumento essencial de uma gestão estratégica cuja construção e avaliação se configura como o eixo fundamental de um processo de formação contínua de professores, que deve ser pensado e concretizado a partir de um plano de formação. Para construir um plano de formação, é fundamental pensar cinco questões estratégicas, sendo elas: pensar a escala da organização, construir um projeto de formação, problematizar situações para resolver problemas, privilegiar recursos educativos endógenos e inserir a escola em redes de formação.

Comentando cada um deles, começamos por pensar a escala da organização, considerando que a escola não é um somatório de pessoas, nem de espaços, nem de aulas, mas sim um sistema de ação organizada, constituindo-se como um sistema social produzido pela ação e interação dos atores sociais em contexto, por isso as mudanças organizacionais são facilitadas quando comandadas por um processo endógeno à organização. Para que uma escola ou organização mude, é condição necessária que mudem as crenças, valores e atitudes dos que, pela sua ação, constroem a organização. Neste caso, a formação aparece, fundamentalmente, como um processo de mudança de representações dos atores, em especial dos professores e do modo como são executadas e estruturadas suas interações. Uma das dimensões fundamentais da formação centrada

na escola consiste precisamente em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente a partir do estabelecimento de ensino.

A segunda estratégia apresentada por Canário (1995), diz respeito a construir um projeto de formação que possa acompanhar e servir um processo dinâmico de mudança organizacional que implique em uma formação concebida especificamente a um contexto e a um público determinado. Desenvolver uma dinâmica formativa significa instituir modalidades de intervenção social facilitadoras da produção de mudanças individuais e coletivas. A formação centrada na escola está sujeita a uma lógica de ação e confunde-se com ela, não sendo dissociável de uma visão do futuro desejado para a organização. Neste caso o plano de formação se articula com um plano estratégico para o futuro da escola e as decisões sobre a formação não deverão ser a consequência de mudanças já verificadas, mas sim constituir uma antecipação das mudanças.

A terceira estratégia diz respeito a problematizar situações para resolver problemas, em que se defende que só a passagem de uma lógica que é dominante “a procura de soluções” para uma lógica que atribui prioridade à “construção de problemas”, permitirá encarar os professores como profissionais que tomam decisões, em contextos singulares e marcados pela incerteza, equacionam problemas e inventam soluções originais. A complexidade dos problemas sociais, em particular dos fenômenos organizacionais, traduz-se pelas situações problemáticas e pode ser vista de muitos ângulos diferentes. Neste sentido emerge a importância estratégica do conceito de problema, por contraposição ao de necessidades, na construção de uma oferta formativa. A problematização das situações, feita em contexto pelos vários intervenientes no processo formativo constitui a chave para o desenvolvimento de modalidades de formação centrada na escola.

A quarta estratégia apontada é a de privilegiar recursos educativos endógenos, que indica a necessidade de romper com a situação formal em que alguém sabe e transfere sabedoria para alguém que não sabe. O enfoque dado aqui é da pessoa como sujeito da sua própria formação, refletindo sobre o seu próprio percurso experiencial, deslocando do ensinar para o aprender. Deste ponto de vista, as pessoas são os principais recursos formativos. Não está em causa, apenas a soma das experiências e competências individuais, mas o modo com elas se cruzam, combinam e interagem no

contexto da escola. As interações coletivas, a história da organização, as situações aí vividas constituem recursos fundamentais para a formação.

A quinta e última estratégia citada por Canário (1995), refere-se a inserir a escola em redes de formação considerando que a formação é, em grande medida, um trabalho realizado sobre si próprias, também é verdade que ninguém se forma sozinho. Dessa forma, o mesmo vale para as organizações em geral, que isoladas não tem pontos de referência para comparar e avaliar seu funcionamento. A formação centrada na escola não significa autogestão da formação, nem dispensa apoios exteriores, é justamente o apoio externo e as suas funções de crítica, de facilitação, de informação e de catalização que pode ajudar as escolas a inserir e conduzir um ciclo de resolução de problemas.

Dessa forma, a partir de todo esse processo percorrido com os autores que escrevem e disseminam suas ideias sobre a necessidade da construção de um processo de formação contínua de professores diferenciado nas escolas, nomeado de formação centrada na escola, é importante registrar que atribui-se a eficácia dessa formação, o envolvimento de todos para a construção de um projeto educativo que se constitua em instrumento permanente da formação, constituindo coletivos fortes para dar maiores significados ao processo de formação dos professores.

Capítulo 2 – A gestão democrática da escola e a formação dos professores

O objeto central deste trabalho é a formação dos professores centrada na escola e a ação dos gestores escolares como fundamental na efetivação do processo de formação continuada em serviço. Dessa forma, tendo como lócus a escola e o seu potencial como espaço de aprendizagem para estes profissionais, não podemos deixar de situar a gestão democrática da escola neste processo, como elemento central das políticas públicas educacionais, considerado de fundamental importância para a discussão e garantia da qualidade do ensino¹⁸. Em outras palavras, a educação para a democracia¹⁹ é um elemento fundamental da qualidade de ensino, e a escola constitui-se de espaço privilegiado, com potencialidades para essa formação.

No que diz respeito à qualidade do ensino, essa é uma categoria que traz implícita múltiplas significações assumindo um caráter polissêmico. Entendida como fenômeno complexo, deve ser abordada a partir de várias perspectivas que assegurem dimensões comuns. A UNESCO e a OCDE, utilizam como paradigma para a questão da qualidade, a relação insumos-processos-resultados. Dessa forma, é definida envolvendo

¹⁸ Esta afirmação parte, na realidade, do pressuposto de que a gestão democrática da escola é importante, uma vez que deve se estabelecer um processo de diálogo entre todos os envolvidos e interessados em processo de aprendizagem qualitativo por parte dos alunos, considerando que para que isso ocorra é necessário contemplar as necessidades de formação dos professores, dando-lhes voz para que possam apontar suas dificuldades e adequar suas práticas para atingir este objetivo, assim como é necessário a participação dos pais e comunidade de forma geral, apresentando seus anseios e co-responsabilizando-se com o processo desencadeado neste espaço. Resumindo, pressupõe-se que a gestão democrática da escola contemplando as necessidades de formação dos professores e a participação da comunidade, resultam em melhores condições de trabalho, e em melhoria da qualidade do ensino.

¹⁹ Segundo Torres (2011), as questões da cidadania, da democracia e do multiculturalismo estão no coração da discussão realizada mundialmente a respeito da reforma educacional, afetando profundamente o discurso acadêmico e a prática da educação comparada e internacional. Disfarçadas sob roupagens diferentes, as questões sobre a cidadania, as conexões entre educação e democracia, ou sobre o problema do multiculturalismo afetam a maior parte das decisões que enfrentamos ao lidar com os desafios da educação contemporânea. [...] Precisamos de uma teoria da cidadania multicultural democrática que leve a sério a necessidade de se desenvolver uma teoria da democracia que ajude a atenuar, senão eliminar completamente, as diferenças, desigualdades e injustiças sociais que permeiam as sociedades capitalistas, e capaz de abordar as tensões draconianas entre democracia e capitalismo, de um lado, e entre as formas democráticas sociais, políticas e econômicas, de outro. [...] A ideia da democracia é a de aprender a viver com os desafios e as tensões e assimilar o processo de aprendizagem das diferenças democráticas. [...] A democracia é um sistema desordenado, mas sobreviveu porque inclui uma esfera para debates e abrange um conjunto de regras que as pessoas seguem mesmo quando não se beneficia delas. As escolas e universidades nas comunidades democráticas não podem estar menos comprometidas com a expansão do discurso democrático. Sem uma exploração séria das intersecções entre a diversidade cultural, a ação afirmativa e a cidadania, as bases da democracia e do discurso democrático *per se* estão em risco. Sem uma teoria e prática da cidadania multicultural e democrática tecnicamente competente, eticamente definida, espiritualmente engajada e politicamente factível, o povo perecerá.

a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, como apontam Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 6 - 7), ao referir-se a estes organismos, sugerem que são “os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas com relação à aprendizagem das crianças, etc”. Destacam que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. Acrescentam que é necessário compreender os custos básicos de manutenção e desenvolvimento, e por outro lado, as condições objetivas e subjetivas da organização escolar e da avaliação por meio do aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos. Indicam ainda que,

Tão importante quanto os aspectos objetivos são as características da gestão financeira, administrativa e pedagógica, os juízos de valor, as propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido. Nessa direção, observa-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz. Portanto, as condições e os insumos para a oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola ou uma escola eficaz, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras. (DOURADO, OLIVEIRA E SANTOS, 2007, p.7)

Estas considerações para a definição de uma qualidade da educação e do ensino nos remete a discussão realizada por Paro (2007), apontando que a ausência clara de um conceito de qualidade, pode produzir resultados diferentes daquilo que se pretende atingir, visto que esta depende dos objetivos que se pretende buscar com a educação. Quanto à necessidade de assegurar dimensões comuns e entendendo a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível para que ele, pela apropriação da cultura construa sua própria humanidade histórico-social, é fundamental, considerar a qualidade do ensino em nossas escolas levando em conta em que medida se alcança essa formação, tendo presente duas dimensões: a individual e a social.

A dimensão individual, está relacionada ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; trata-se de educar para o “viver bem”. Quanto à dimensão social diz respeito à formação do

cidadão, tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada e justa, ou seja, para a realização da liberdade como construção social. Paro (2007, p.16-17) acrescenta que,

Se entendermos a democracia nesse sentido mais elevado de mediação para a construção e exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento pacífico e livre entre grupos e pessoas, com base em valores construídos historicamente, podemos dizer que essa dimensão social dos objetivos da escola se sintetiza na educação para a democracia.

O autor alerta ainda que a escola, de uma forma geral, não tem conseguido realizar um trabalho voltado para estas duas dimensões, parecendo pautar-se, às vezes por fins antagônicos a ela. As reflexões acima expostas implicam a necessidade de que discutamos com mais profundidade os conceitos e aspectos que envolvem a gestão escolar.

O primeiro deles consiste em considerar a relevância da discussão sobre a gestão escolar considerando-se que a educação escolar é o espaço privilegiado para a construção de seres humanos históricos, que transcendem a mera realidade natural e se formam como personalidades autônomas na convivência com outros cidadãos.

Segundo Paro (2008), a educação escolar só se realiza, com relação à unidade escolar, se forem dispostos e utilizados os recursos de forma intencional e organizada para atender aos objetivos que se tem em mente. Preocupar-se com a prática administrativa das escolas envolve ter em conta a coerência entre meios e objetivos na realização da atividade educativa.

No que se refere aos conceitos de gestão e administração das escolas, Silva Junior (2002, p.199-204) realiza uma discussão apontando o predomínio da noção de gestão sobre o de administração, assentada na prevalência da lógica de mercado educacional, constatando-se uma estagnação teórica da administração educacional como campo de conhecimento e de investigação. Afirma ser importante refletir sobre as consequências práticas para a administração escolar em favor do conceito de gestão escolar, enfatizando o acréscimo dos adjetivos “democrática” e “participativa”, lembrando inclusive a determinação legal²⁰. Assinala o jogo conceitual/intencional, a partir destes adjetivos que se sobrepõem ao adjetivo “pública” que melhor indicaria o sentido da administração ou da gestão pretendida. Observa-se que permanece de uso

²⁰ O artigo 3º da LDBEN 9394/96, inciso VIII, aponta a gestão democrática como um dos princípios do ensino, regulamentando o que já estava previsto no artigo 206, inciso VII da Constituição Federal.

relativamente frequente a expressão Administração Pública, utilizada como referência aos aparelhos do Estado, não ganhando força o uso da expressão Gestão Pública e sim da Gestão Empresarial, que leva ao enfraquecimento da produção do significado de gestão educacional e à mercadorização²¹ de seus critérios de ação. Esse processo de mercadorização da gestão educacional é especialmente agravado por uma impregnação seletiva da lógica empresarial que a envolve, prevalecendo como critério de avaliação.

Nesse processo de mercadorização, o que se espera do gestor escolar é que concentre sua atuação nos problemas de manutenção da escola, remetendo a outras instâncias a preocupação com a qualidade do processo de ensino que se desenvolve em seu interior. Segundo Silva Junior (2002, p. 204), considerando a lógica do direito à educação como determinante dos critérios de gestão, a discussão, evidentemente, se colocaria em outros termos,

Para incorporar essa lógica e se orientar por ela, a Administração Educacional teria que revisar todo seu percurso teórico e repensar suas formas práticas de intervenção. Teria que assumir sua dimensão filosófica própria, inerente à sua função de articuladora de meios e fins. Para tanto, é necessário que se disponha à crítica das finalidades da ação. Uma administração que não discute o sentido público ou moral das finalidades a que se volta, limitando-se a buscar os meios necessários à sua realização, pode até ser eficaz, mas certamente, não será educacional.

Os apontamentos de Silva Jr., no que diz respeito às tendências presentes nos termos gestão e administração da educação, tem íntima relação com o processo histórico da administração da educação brasileira com sua origem e desenvolvimento no seio dos sistemas de ensino e das escolas. Tanto nas considerações do autor, como nas definições anteriormente apresentadas sobre a qualidade da educação e do ensino, está presente o termo “eficaz” e nesse sentido, consideramos necessário conceituar este termo, assim como outros presentes quando nos referimos à gestão da educação, buscando sua origem e contexto. Para isso, retomaremos as correntes teóricas que estiveram presentes e influenciaram a administração da educação no Brasil, uma vez que esta se desenvolveu a partir do fenômeno indissociável entre educação e sociedade, no contexto da administração pública no âmbito da política econômica, científica e cultural do país.

Segundo Sander (2007, p.12), historicamente a administração da educação se desenvolveu a partir da grande influência externa na concepção e na prática da

²¹ O processo de mercadorização transforma educação em mercadoria; ocorre uma mercadorização do saber em que o homem é colocado numa condição de objeto, lutando para sobreviver em um ambiente de competitividade, em que todos devem lutar contra todos. A educação passa a ser um adestramento para a competição no mercado de trabalho e sobrevivência no mundo conspiratório dos mais aptos.

administração pública e da gestão da educação no Brasil, particularmente evidente na tradição jurídica que caracterizou o período colonial e na orientação positivista e funcionalista que dominou o desenvolvimento das ciências sociais na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX. Afirmar que,

É nesse contexto histórico que nasceram e se desenvolveram as teorias clássicas e comportamentais da administração, na Europa e nos Estados Unidos. Na fase de reconstrução econômica e política imposta pelas consequências da II Guerra Mundial, instalou-se a orientação comercial e modernizante da administração para o desenvolvimento dos economistas e planejadores das nações industrializadas e que foi por elas exportada para os demais países da comunidade das nações, sob o amparo da assistência técnica internacional, muitas vezes sem suficientes bases de sustentação autóctone e sem relação com os processos históricos de desenvolvimento local.

Dessa forma, foram adotados sem grandes reflexões modelos e receitas de administração concebidos em outros contextos culturais, para atender interesses econômicos e objetivos políticos frequentemente diferentes dos interesses locais. Na segunda metade do século XX, a resistência intelectual à importação e adoção acrítica de perspectivas e soluções exógenas começa a ganhar força, manifestando-se na orientação sociológica e antropológica dos estudiosos da administração pública e educacional, identificando-se com o movimento político de redemocratização do país nas décadas de 1970 e 1980.

Esta trajetória do pensamento administrativo adotado na educação brasileira, no entanto, passou por momentos diferentes e de acordo com Sander (2007), pode ser dividida em quatro fases: **organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural**, sendo que cada uma delas corresponde a um modelo específico de gestão da educação, sendo eles, respectivamente, **eficiência, eficácia, efetividade e relevância**. O autor ressalta que essa identificação de fases históricas ao longo do século passado, é realizada para efeitos analíticos, pois estas fases são, muitas vezes, sobrepostas, no sentido de que,

[...] a tese intelectual dominante em determinada fase não desaparece com o desenvolvimento de sua antítese. O movimento histórico é contraditório, dialético, superador. Na realidade, somos testemunhas e partícipes de um processo de construção e reconstrução permanente de concepções e soluções educacionais e administrativas que respondem, em grande parte, aos acontecimentos políticos que marcam as distintas etapas de nossa história. (SANDER, 2007, p. 26-27)

A fase **organizacional** tem como cenário o começo do século XX, abarcando desde a I Guerra Mundial até a revolução de 1930, cuja efervescência política e

intelectual dessa época manifestou-se também no setor público e na educação. Numerosos movimentos reformistas na administração do Estado e na gestão da educação se iniciaram neste período. Seguindo os desenvolvimentos teóricos e praxiológicos internacionais da administração empresarial, a preocupação central da época era o funcionamento eficiente das organizações por parte dos reformistas, cujas análises e prescrições se pautavam por um enfoque tecnoburocrático, no qual as considerações políticas, os aspectos humanos e os valores éticos ocupavam lugar secundário.

As teorias e práticas de administração da educação da fase organizacional, orientaram-se pelos princípios gerais e universais da escola clássica de administração, com três movimentos dominantes: administração científica, administração geral e industrial e administração burocrática. O enfoque tecnoburocrático assumiu características de um modelo-máquina, preocupado com a economia, a produtividade e a eficiência. São autores expoentes dessa fase: Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Querino Ribeiro, entre outros.

Ainda sobre essa fase, apontando os autores clássicos da administração escolar, Abdian, Oliveira e Jesus (2003, p. 979-980), afirmam que boa parte desses estudos fundamentaram-se na Teoria Geral da Administração (TGA), “cujo pressuposto jazia na afirmação de que administrar uma escola equivale a administrar uma empresa qualquer, com o intuito de assegurar a eficiência e a eficácia do empreendimento escolar”. Apontam ainda que,

Compartilhando do Princípio da TGA, Ribeiro (1968), sugere que a Administração seja meio e não fim em si mesma e que ela se fundamenta em três elementos que têm em vista a complexidade dos empreendimentos humanos e o jogo de interesses daí advindos: racionalização do trabalho; divisão do trabalho e interesse no trato pela Administração. Concebe-se a Administração uma solução aos riscos causados pela divisão do trabalho. [...] Em sintonia com Ribeiro (1968), Lourenço Filho (2007) indica que a função do diretor/administrador escolar concentra-se na liderança. (ABDIAN, OLIVEIRA e JESUS, 2003, p. 979-980)

Outras questões relativas às atividades do administrador/diretor são explicitadas, como a de coligir informações e encaminhar a resolução dos problemas, conhecer o empreendimento em que está inserido e saber onde, quando e como operar em cada caso, sendo que quatro modalidades de ação administrativa se fazem presentes: planejar e programar; dirigir e coordenar; comunicar e inspecionar; controlar e pesquisar.

Considerando todas essas características da fase organizacional, é possível afirmar que ainda há muitas escolas que são administradas de acordo com esse modelo e que, embora essa fase tenha origem no início do século XX, como aponta Sander (2007), predominou por muitas décadas e ainda está presente em muitas escolas brasileiras.

A fase **comportamental** manifestou-se no Brasil, desde o início da II Guerra Mundial, a partir da crescente reação internacional contra os princípios e práticas tradicionais da escola clássica de administração. “O resgate da dimensão humana da administração estava no centro dessa reação nas fábricas, nas organizações governamentais e nas escolas e universidades” (SANDER, 2007, p. 37). Este período é fortemente marcado pela atuação dos psicólogos e psicólogos sociais no estudo do comportamento administrativo no setor público, na empresa e na educação.

O comportamentalismo é identificado com a eclosão do movimento psicossociológico das relações humanas, que foi fortemente influenciado pelos estudos de Hawthorne (1924 e 1927) nos Estados Unidos da América e se consolidou com os trabalhos de Simon (1970) sobre o processo de tomada de decisões e o comportamento organizacional e administrativo e com os estudos de Barnard (1971) sobre as organizações como sistemas cooperativos e o desenvolvimento de seus conceitos de eficiência e eficácia no desempenho das funções administrativas.

Sander (2007, p.38-42) afirma que as bases teóricas da construção comportamental de administração encontram-se particularmente nos estudos de psicologia e sociologia de origem funcionalista que foram importantes na concepção e no desenvolvimento de novas práticas utilizadas na administração, como a dinâmica de grupo, a análise transacional, o desenvolvimento organizacional, a formação de líderes e a teoria dos sistemas. Destaca a interação entre a dimensão individual e a dimensão institucional da administração e aponta que,

[...] Na realidade, a aplicação da psicologia à organização e administração do ensino remonta ao psicologismo pedagógico do início do século XIX, protagonizado por Pestalozzi e Froebel, os quais postularam que a educação deve levar em conta a realidade psicológica do educando com todas as exigências do seu mundo subjetivo. À psicologia educacional somou-se a sociologia da educação, protagonizada inicialmente por Durkheim (1938;1965) que exerceu profunda influência intelectual no Ocidente. (SANDER, 2007, p. 39)

Além dos autores já citados, são também dessa fase, Katz e Kahn (1974), Parsons (1951) e Merton (1970), que se encontram no texto de Alonso (1976), “O papel do diretor na administração escolar”, considerado um clássico do pensamento administrativo da fase comportamental. Segundo Abdian, Oliveira e Jesus (2003, p. 980-981), “Alonso (1976) trabalhou com abordagem semelhante, mas acrescentou resultados de pesquisas empreendidas em outros países” e acrescentam,

[...] Adotou os princípios da Teoria Geral dos Sistemas para a análise da organização escolar e propôs que a Administração escolar tenha como função o ajustamento dos fatores internos e externos do sistema escolar, para que se mantenha em equilíbrio. Conquanto incluía outros elementos, representados pela análise de sistemas e pela contribuição da Psicologia, a autora identifica a direção a um dos componentes do processo administrativo e [...] representa um ponto muito importante uma vez que dela depende o funcionamento da engrenagem administrativa prevista nas fases anteriores do processo, dela dependendo, portanto, o funcionamento da empresa (Alonso, 1976, p.131). Para tanto, admite que o papel do diretor seja fundamental para assegurar a unidade e a implementação de todo o programa institucional. Ademais, o diretor deve ser um *líder* do corpo docente, a ponto de estabelecer a tônica do processo educacional global, de transmitir entusiasmo e interesse pelo progresso do ensino e estimular o trabalho de equipes.

Nesta fase, como podemos observar, a relação da administração da escola como a uma empresa permanece a mesma, sendo o diretor o líder e direcionador de todas as ações, mantendo assim, a individualização da função responsável por todo o sucesso da instituição. Dentre as influências, “os trabalhos da fase comportamental introduziram conceitos funcionalistas e os instrumentos analíticos da teoria dos sistemas aplicada à educação e sua administração, divulgados internacionalmente pela obra de Coombs (1976)” (SANDER, 2007, p.40). A busca de experiências internacionais também se mantém nesta fase, aplicando-se modelos produzidos em outra realidade social, econômica, política e cultural. Entre as diferenciações entre a fase organizacional e comportamental, temos,

[...] Uma análise sistêmica da trajetória da administração pública e da gestão da educação revela que, historicamente, o modelo mecânico dos sistemas fechados, próprio do enfoque tecnoburocrático da escola clássica de administração, deu lugar ao modelo orgânico dos sistemas funcionais da escola comportamental de administração, posteriormente superado pelo modelo adaptativo dos sistemas abertos, de natureza contextual, da administração contemporânea. (SANDER, 2007, p.40)

O modelo orgânico e seus conceitos de desenvolvimento organizacional, tomados das ciências biológicas revelaram-se metodologicamente inadequados aos valores culturais e padrões institucionais da sociedade brasileira. Num esforço de

superação do enfoque tecnoburocrático da administração educacional, destaca-se a perspectiva fenomenológica que concebeu a administração da educação como ato pedagógico, concebendo a gestão da educação a partir da aproximação direta ao fenômeno educacional, interpretando-o tal como se apresenta na vida real.

Denominada de administração para o desenvolvimento, a fase **desenvolvimentista** situa-se no período de reconstrução econômica nas décadas de 1950 e 1960, pós II Guerra Mundial. A administração pública adquiriu renovada importância estratégica nos Estados Unidos e países aliados.

Os desenvolvimentistas da administração, focaram sua atenção nos requerimentos organizacionais e administrativos para atingir os objetivos do desenvolvimento nacional nos países onde sua consecução requeria grandes transformações econômicas e sociais. Argumentavam que os modelos tradicionais de administração eram limitados para estudar e exercer a administração pública nos países afetados pelas consequências da guerra. Propuseram, dessa forma, a adoção de perspectivas de administração dedicadas à implementação de políticas e planos de desenvolvimento econômico e social. No início, o enfoque era predominantemente normativo e prescritivo; estudos posteriores adotaram uma orientação mais empírica, legislativa e ecológica. Segundo Sander (2007, p. 44),

No Brasil e em outros países da América Latina, o enfoque desenvolvimentista de administração foi utilizado, predominantemente, pelos autores estrangeiros e seus seguidores nacionais nos seus esforços descritivos e prescritivos relacionados com a modernização da administração pública. Na realidade, à luz do otimismo da era de reconstrução econômica do pós-guerra, a concepção de um Estado modernizador era ingrediente fundamental dos programas das agências de assistência técnica e ajuda financeira dos países industrializados. [...] No campo da educação e sua administração, o enfoque desenvolvimentista inseriu-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas correlatas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento, as teorias do capital humano (Schultz, 1967; 1973) e do investimento no ser humano e suas taxas de retorno individual e social.

Sander (2007) aponta que, “no Brasil, o enfoque desenvolvimentista guarda relação com as concepções pedagógicas produtivistas²² identificadas na leitura crítica de

²² A concepção pedagógica produtivista postula que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. As análises que serviram de base a essa concepção foram sistematizadas principalmente na “teoria do capital humano” cuja base filosófica se expressa pelo positivismo na versão estrutural-funcionalista. A referida concepção se desenvolveu a partir das décadas de 1950 e 1960, tornando-se orientação oficial no Brasil sob a forma da pedagogia tecnicista. Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W.

Saviani (2007, p.347-420)”. Em Saviani (2007, p. 363) encontramos a seguinte referência a esse período,

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo de dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos”.

Nesta fase, marcada também pelo planejamento da educação, fortemente influenciado pelas agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos. Os organismos internacionais (OEA e UNESCO) consagraram o papel da educação como fator de desenvolvimento econômico, como instrumento do progresso técnico e como meio de seleção e ascensão social. Em universidades norte-americanas e latino-americanas, foram criados muitos centros de formação e programas sistemáticos para formar especialistas em planejamento e administração para o desenvolvimento educacional. A educação era considerada fator estratégico de desenvolvimento e em termos de preparação das pessoas para a vida, desenvolvia-se em função do mercado de trabalho, que requeria cada vez mais, indivíduos eficientes e economicamente produtivos.

Na década de 1970, no entanto, os fatos demonstrariam que o investimento na educação não havia alcançado os resultados esperados, o otimismo pedagógico²³ das

Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a idéia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. (LALO MINTO)

²³ Dois movimentos ideológicos surgem com o advento da República no Brasil, e são eles o “entusiasmo pedagógico pela educação” e o “otimismo pedagógico”, desenvolvidos pelos intelectuais das classes dominantes no País. O entusiasmo pela educação teve caráter quantitativo, visando a expansão da rede escolar e *desanalfabetizar* o povo. O otimismo pedagógico teve caráter qualitativo, importava-se com a otimização do ensino, ou seja, com a melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar. Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), um surto de nacionalismo conquistou boa parte dos intelectuais para o desenvolvimento do país e da educação. O final dos anos [19] 10 marcou o Brasil com relativo crescimento industrial e urbanização da sociedade brasileira. Isso significou novas pressões em favor da escolarização. Nos anos [19] 20, um novo movimento ganha força: o otimismo pedagógico. Essa época foi marcada por acontecimentos históricos importantes, os quais, influenciaram a cultura e os costumes locais. Tudo isso também afetou o campo educacional quando o

décadas anteriores entrou em crise e a necessidade de reavaliar o papel da educação em termos econômicos, políticos e culturais se colocou de fundamental importância, visto que as avaliações críticas revelaram que o valor econômico é dimensão importante, mas não suficiente na gestão da educação.

Contrária ao enfoque desenvolvimentista, de origem predominantemente norte-americana, a fase **sociocultural**, teve forte influência de estudiosos que ensaiavam esse enfoque, “concebido a partir da intersecção de contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais aplicadas, mais afinadas com a cultura brasileira e a própria idiossincrasia brasileira e latino-americana” (SANDER, 2007, p. 49). O esforço teórico endógeno relevante da ciência social na América Latina foi a teoria da dependência, enraizada no pensamento estruturalista da CEPAL, protagonizado por pensadores da sociologia.

Sander (2007) aponta que na educação brasileira, o protagonista mais influente do pensamento crítico do século XX foi Paulo Freire, que reconstruiu na teoria pedagógica as relações de dominação e os ideais de libertação que a teoria da dependência postulava no contexto das relações econômicas e políticas internacionais.

Na administração pública brasileira desse período, os protagonistas do pensamento crítico passaram a adotar referências concebidas nos limites impostos pela realidade brasileira. São pensadores dessa fase: Guerreiro Ramos (1956), Celso Furtado (1965), Rogério Pinto (1969) e Nelson Mello e Souza (1963). De acordo com esses autores, “a eficiência da administração determina-se, primordialmente, pela atuação de variáveis políticas, sociológicas e antropológicas e, apenas secundariamente, pela ação de variáveis jurídicas e técnicas” (SANDER, 2007, p.50). Os autores dessa fase afirmavam que a aplicação de técnicas de administração científica à administração pública nos países em desenvolvimento é prejudicada principalmente por problemas não técnicos, pois o principal foco de resistência é sociopolítico e é derivado das características estruturais das sociedades subdesenvolvidas e defendiam a tese de que o sistema administrativo brasileiro é paternalista e dependente do ambiente sociopolítico.

Movimento Ideológico da Escola Nova chega dos E.U.A., “encaixando como uma luva” no otimismo pedagógico. O Otimismo Pedagógico teve como veículo divulgador, a sociedade política, principalmente através de um ciclo de reformas educacionais estatais levadas adiante pelos jovens intelectuais. No final dos anos [19] 20, o Entusiasmo pela Educação e o Otimismo Pedagógico se completam e se chocam, desdobrando-se pela sociedade civil através das Conferências Brasileiras de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE). O nascimento da ABE retirou do Congresso Nacional o monopólio da discussão educacional, colaborando assim para o afloramento das contradições internas tanto do “Entusiasmo” quanto do “Otimismo”. (Ghiraldelli Jr. 2003).

Nesse sentido, enfrentaram o desafio de conceber perspectivas de administração baseadas nos valores culturais e políticos da sociedade brasileira. Assim, ensaiaram novas perspectivas conceituais, teóricas e práticas, com o objetivo de remover os obstáculos de natureza pedagógica e, principalmente os problemas existentes no contexto sociopolítico mais amplo. Entre eles, “destacam-se o inadequado equacionamento do paternalismo do sistema administrativo brasileiro, a ênfase dada à dimensão processual de administração e a insuficiente base teórica em matéria de gestão educacional” (SANDER, 2007, p.52).

Educadores de vanguarda da época esboçavam enfoques sociológicos e antropológicos, de caráter interdisciplinar, para o estudo e a prática da administração escolar, destacando a contribuição de várias disciplinas sociais e outras áreas do conhecimento, como a sociologia, ciência política, geopolítica, psicologia, direito, ética, estatística, entre outras. Nesse movimento, três fatores foram importantes: a ação das entidades da sociedade civil organizada; o desenvolvimento dos estudos de pós-graduação em educação e o apoio da cooperação internacional.

Também nas décadas de 1960 e 1970, através de um renovado movimento de organização dos educadores ocorre a criação e consolidação de associações de profissionais e instituições em diversas áreas do conhecimento pedagógico, sendo que no campo específico da administração da educação, destaca-se o pioneirismo da Associação Nacional de Política e Administração Escolar (ANPAE), fundada em 1961, em São Paulo, pelos participantes do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar. Segundo Sander (2007, p. 55), “as publicações da ANPAE e seus simpósios brasileiros e congressos internacionais desempenharam um papel importante no desenvolvimento e na difusão do pensamento administrativo na educação brasileira”.

Durante toda a fase sociocultural, os protagonistas desse período fizeram um renovado esforço para conceber modelos de administração da educação à luz da perspectiva política e cultural brasileira.

A explicitação do pensamento e tendências que nortearam cada uma das fases vividas ao longo da história republicana se faz importante para a compreensão da administração e gestão das escolas no contexto atual, assim como oferece contornos para a construção conceitual e analítica, correspondendo a modelos específicos de gestão em cada uma delas, de acordo com as conjunturas histórico-sociais que determinaram sua origem e natureza, de acordo com o critério de desempenho

administrativo, respectivamente, **eficiência, eficácia, efetividade e relevância**. Segundo Sander (2007, p.73),

É assim que a fase organizacional da era republicana deu origem ao modelo de administração para a eficiência econômica. Da fase comportamental é possível derivar um modelo de administração para a eficácia pedagógica. A fase desenvolvimentista forneceu valiosos elementos para a construção de um modelo de administração para a efetividade política. Finalmente, o legado da fase sociocultural da história republicana é o modelo de administração para relevância cultural.

Baseados neste autor, caracterizaremos cada um destes modelos adotados na concepção e no exercício da administração, com o intuito de identificar a natureza da atuação dos gestores escolares na prática cotidiana.

O modelo de administração para a **eficiência** é uma derivação conceitual da escola clássica de administração e uma indução analítica da prática dos administradores escolares que pautam sua ação de acordo com os princípios gerais de organização e gestão, desenvolvidos no início do século XX. Neste modelo, as instituições educacionais eram concebidas e organizadas como sistemas fechados, em que a mediação administrativa apoiava-se, primordialmente, no conceito de eficiência. “Eficiência (do latim *efficientia*, ação, força, virtude de produzir) é o critério econômico que traduz a capacidade administrativa de produzir o máximo de resultados com o mínimo de recursos, energia e tempo” (SANDER, 2007, p.76). Está associada aos conceitos de racionalidade econômica e produtividade operacional, independente de seu conteúdo humano e político e de sua natureza ética. Os valores supremos da eficiência são a economia e a produtividade. Aplicada à educação e à escola, a administração pautada pela eficiência econômica acentua as características extrínsecas e instrumentais dos fenômenos organizacionais e dos atos e fatos administrativos.

Os princípios e práticas do enfoque psicossociológico constituem-se de elemento central da experiência dos administradores escolares que adotam o modelo de administração para a **eficácia** enquanto derivação conceitual da escola comportamental de administração, enraizado no movimento das relações humanas. “Eficácia (do latim *efficax*, eficaz, que tem o poder de produzir o efeito desejado) é o critério institucional que revela a capacidade administrativa para alcançar metas estabelecidas ou resultados propostos” (SANDER, 2007, p.78). Na história do pensamento administrativo, o critério de eficácia foi concebido no bojo do comportamentalismo psicossociológico, preocupado com a consecução dos objetivos institucionais das organizações humanas. É

possível definir a eficácia como critério de desempenho pedagógico da administração da educação e da gestão escolar, pois esta acentua as características intrínsecas e instrumentais dos atos e fatos administrativos preocupando-se, primordialmente, com a consecução dos objetivos educacionais das instituições e sistemas de ensino, sendo que o critério de eficácia pedagógica da administração educacional sobrepõe o de eficiência econômica.

Nas décadas posteriores à II Guerra Mundial, surge o modelo de administração para a **efetividade** enquanto derivação conceitual da administração para o desenvolvimento, da ecologia administrativa, da teoria da contingência e do desenvolvimento institucional e uma indução analítica de distintas experiências práticas na administração pública e na gestão da educação. Os protagonistas desse período conceberam a organização como um sistema aberto e adaptativo, no qual a mediação administrativa enfatizava o ambiente externo, à luz do conceito de efetividade. Assim,

Efetividade (do verbo latino *efficere*, realizar, cumprir, concretizar) é o critério político que reflete a capacidade administrativa para satisfazer as demandas concretas feitas pela comunidade. O termo inglês para efetividade, [...] é *responsiveness* (do latim *respondere*, responder, corresponder), refletindo a capacidade de resposta às exigências da sociedade. (SANDER, 2007, p. 80).

O conceito de efetividade está associado ao de responsabilidade social, em que a administração responde pelos seus atos em função das políticas e prioridades estabelecidas pela comunidade e surgiu, na história do pensamento administrativo, como critério que supera os conceitos técnicos e instrumentais de eficiência e eficácia. É possível relacionar a eficácia ao alcance dos objetivos educacionais propriamente ditos e a efetividade à consecução de objetivos sociais mais amplos. Preocupa-se primordialmente com o atendimento das exigências políticas e educacionais da comunidade e os gestores que pautam suas práticas pela efetividade política, incentivam a eficiência política e a eficácia pedagógica na medida em que elas contribuirão para a satisfação das demandas políticas e exigências sociais da comunidade.

O modelo de administração para a **relevância** é uma derivação conceitual de formulações interacionistas recentes e atuais, preocupadas com os significados culturais e valores éticos que definem o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida na educação e na sociedade. Os defensores de tais formulações concebem a organização como sistema aberto e multicultural, em que a mediação administrativa enfatiza a relevância como critério predominante. Segundo Sander (2007, p. 82),

Relevância (do verbo latino *relevare*, levantar, salientar, valorizar) é o critério cultural que mede o desempenho administrativo em termos de importância, significação, pertinência e valor. [...] Nesse sentido, a perspectiva de administração educacional relevante guarda relação com os significados e consequências de sua atuação para a melhoria do desenvolvimento humano e da qualidade de vida na escola e na sociedade.

Essa é uma construção possível apenas a partir da experiência real, apoiada na participação dos administradores educacionais. A relevância sugere a noção de pertinência, de ligação, de relação com alguém ou com algo, numa conexão significativa entre duas realidades, administração educacional e a qualidade de vida humana coletiva, construídas historicamente pela participação cidadã de acordo com seus próprios valores culturais. Os protagonistas de uma construção de administração culturalmente relevante pautam seu pensar e seu agir pela pertinência e significância dos atos e fatos administrativos para o desenvolvimento humano e a qualidade de vida dos participantes das instituições educacionais e da sociedade como um todo.

Ao percorrer estas fases e modelos da administração da educação e da gestão escolar no Brasil durante o século XX, percebemos que as modificações foram ocorrendo à medida que o pensamento educacional brasileiro também foi se modificando e evoluindo, assim como as demandas para a escola pública brasileira. A construção de conhecimento a partir deste campo está em constante construção e modificação à medida que se torna necessário expandir os sistemas educacionais e oferecer mais e melhor educação a toda a população, educação de qualidade que permita a qualquer indivíduo a inserção no contexto social atual, resultado do processo de globalização da economia e da atividade humana.

Consideramos as décadas de 1970 e 1980, períodos importantes nessa trajetória, pelo esforço dos teóricos brasileiros na construção de modelos de administração da educação e gestão escolar a partir da nossa realidade. No entanto, temos consciência de que esses modelos apontados por Sander (2007) convivem e muitas vezes se sobrepõem na prática da administração e gestão das escolas e dos sistemas de ensino, de acordo com o pensamento e concepção das entidades mantenedoras e seus atores.

Nesse sentido e ainda recorrendo a Sander (2007), julgamos importante trazer a contribuição e discussão realizada por este autor, ao apresentar um paradigma heurístico de gestão educacional, de caráter multirreferencial, denominado de **paradigma multidimensional** de administração da educação, “cujos primeiros contornos foram

construídos na década de 1980 e, sucessivamente, reconstruídos ao longo dos anos” (SANDER, 2007, p.88). Alicerçado na desconstrução e reconstrução de conhecimentos acumulados historicamente, constitui uma tentativa de síntese teórica da experiência brasileira de administração da educação, no contexto internacional. Segundo o autor,

Assim concebido, o paradigma multidimensional procura dar respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes às atuais demandas e necessidades das instituições educacionais. Sua construção apoia-se na tese da especificidade da gestão da educação como campo de estudo e intervenção educacional e na consciência da necessidade de conceber teorias compreensivas para estudar e exercer a administração da educação. [...] A proposta é elaborar uma nova síntese teórica da prática da administração da educação, baseada em uma visão de simultaneidade dos atos e fatos administrativos. Segundo esta visão do mundo e do conhecimento, o conceito de simultaneidade se estabelece como resultado do conceito de sucessividade de tempos ou etapas e de suas correspondentes abordagens, exemplificado na trajetória do pensamento administrativo do século passado. De acordo com este esforço superador, a administração é concebida como um fenômeno complexo e global, com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas articuladas simultaneamente entre si (SANDER, 2007, p. 88-92).

O paradigma multidimensional de administração da educação, reconstruído num paradigma multirreferencial, é concebido a partir de quatro dimensões simultâneas e dialeticamente articuladas: **econômica, pedagógica, política e cultural**. Cada uma dessas dimensões analíticas corresponde a um critério de desempenho administrativo hegemônico, respectivamente: eficiência, eficácia, efetividade e relevância. A concepção deste paradigma parte de quatro pressupostos básicos,

Primeiro, a educação e a administração são concebidas como realidades globais e complexas que, para efeitos analíticos, podem ser constituídas por múltiplas dimensões, simultaneamente articuladas entre si. Segundo, no sistema educacional existem preocupações teleológicas, substantivas ou ideológicas, de natureza cultural e política, ao lado de preocupações instrumentais ou técnicas, de caráter pedagógico e econômico. Terceiro, no sistema educacional existem preocupações internas, de caráter antropológico e pedagógico, e preocupações externas relacionadas com a política e a sociedade mais ampla. Quarto, o ser humano, como autor individual e social da construção de seu mundo e suas organizações, em um conjunto de oportunidades históricas, constitui a razão de ser da existência das instituições de ensino e das organizações sociais, em geral. (SANDER, 2007, p. 92-93)

Dessa forma, Sander (2007), propõe no universo multirreferencial da administração da educação, duas dimensões substantivas (cultural e política) e duas instrumentais (pedagógica e econômica), que se articulam simultânea e dialeticamente com duas dimensões intrínsecas (cultural e pedagógica) e duas extrínsecas (política e econômica). Assim, as dimensões extrínsecas são incluídas pelas dimensões intrínsecas

e as dimensões instrumentais são incluídas pelas substantivas. Considerando os critérios de desempenho ou modelos de administração, a eficiência é incluída pela eficácia, a eficácia e a eficiência são incluídas pela efetividade, e a efetividade, a eficácia e a eficiência são incluídas pela relevância.

Nos termos do paradigma multidimensional, a administração da educação orienta-se por conteúdos substantivos e valores éticos construídos coletivamente, como a liberdade e a igualdade que, outorgam a moldura organizacional para a participação cidadã na promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, tanto na escola como na sociedade. Cabe à administração o papel de mediação dialógica entre as dimensões e o todo, entre o intrínseco e o extrínseco, entre o instrumental e o substantivo do processo educacional, considerando a visão de simultaneidade. Para tanto, este paradigma se apoia em ampla contribuição transdisciplinar.

A relevância cultural é o principal critério norteador dessa concepção, definindo-se assim, a contribuição relativa dos demais critérios de desempenho administrativo das instituições e sistemas de ensino. Segundo Sander (2007, p. 111),

É assim que, no conjunto das relações multidimensionais do paradigma, a relevância cultural dos atos e fatos organizacionais e administrativos é o critério norteador da efetividade política, a eficácia pedagógica e a eficiência econômica. O paradigma multidimensional de administração da educação é uma proposta teórica inacabada. Surge, assim, a necessidade de desconstruí-la para reconstruí-la permanentemente.

Definindo assim, o paradigma multidimensional como uma proposta inacabada e em permanente desconstrução e reconstrução, o autor lança uma proposta aberta para a administração da educação e gestão das escolas que permite criar e recriar as muitas formas já vividas, apontando para a construção de muitas formas de fazer a gestão democrática, sem desconsiderar nenhuma das dimensões, lembrando que a relevância cultural é a diretriz para as demais.

Visitar esta trajetória histórica da administração da educação, com suas fases, critérios de desempenho e novas propostas para o fazer cotidiano da gestão escolar, nos situa em relação ao atual momento vivido pela escola pública brasileira e nos remete às discussões necessárias e urgentes para a construção de escolas públicas de qualidade. Percebemos que a partir da década de 1960, novas perspectivas são adotadas por estudiosos que apontavam um enfoque sociocultural, e as ideias de construção de propostas adequadas à realidade brasileira começam a ganhar força e frutificam, mesmo que num primeiro momento ainda incipientes e sem grandes resultados qualitativos,

mas uma nova forma de pensar e fazer a gestão das escolas entra em cena por esforço destes educadores. A própria fundação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e de outras associações é uma expressão deste período em que o pensamento sobre a administração da educação começa a mudar. Exemplo destas mudanças são as afirmações de Abdian, Oliveira e Jesus (2003, p.981),

[...] Na década de 1960, quando se instituiu a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), em diálogo com Ribeiro (1968), Anísio Teixeira (1968) defendeu que a administração escolar jamais poderia se equiparar à administração de empresas e atribuiu ao administrador escolar a função de mediador-inovador, ponderando que “[...] se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar”(TEIXEIRA, 1968, p.14)

Conviviam, no entanto, estas ideias de mudança entre os que pensavam a administração da educação e a gestão das escolas e predominantemente, as abordagens que consideravam que a empresa e a escola podiam ser administradas da mesma forma, e o diretor escolar e o administrador de empresas como equivalentes, individualizando assim a função do diretor, atribuindo-lhe a função de liderança e responsável pelo sucesso da instituição. A permanência de algumas ideias sobre administração da educação e da gestão escolar, e a manutenção no imaginário social da relação escola-empresa, defendido pelos autores influenciados pelo discurso da eficiência e eficácia, presente na lógica da qualidade total, persistem, e como afirma Silva Junior (2002), principalmente no uso de alguns termos e conceitos, como a relação da gestão empresarial, enfraquecendo a produção do significado de gestão educacional.

A década de 1980, revela-se como período marcado pela crítica à equiparação da escola à empresa e pela adoção da TGA no desenvolvimento teórico da administração escolar. São característicos desse período a produção de Paro (1986), em que esta crítica está presente, quando afirma que,

[...] A escola assume papel efetivamente revolucionário na medida em que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram. [...] Assim, o tipo de gestão escolar constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista se mostra incompatível com uma proposta de articulação da escola com os interesses dos dominados. Em termos políticos, os objetivos da empresa capitalista e da escola revolucionária não são apenas diferentes, mas antagônicos entre si. [...] Diante desse antagonismo entre a dominação própria da empresa capitalista e a especificidade da ação educativa transformadora, não resta outra alternativa a uma Administração Escolar que se pretenda articulada com os interesses da maioria da população senão descartar de imediato a administração empresarial tipicamente capitalista. (PARO, 2000, p. 226-228)

Nesse processo, é necessário que se busque uma especificidade para a administração escolar, construindo uma nova perspectiva, que se fundamente em objetivos educacionais representativos dos interesses das camadas populares, levando em conta a especificidade do processo pedagógico escolar, processo que deve estar determinado pelos mesmos objetivos. Assim, é necessário considerar o desempenho da escola em termos de sua racionalidade externa ou social. “A questão da racionalidade externa na escola se coloca porque seu objetivo não é neutro, mas historicamente determinado, atendendo a interesses de grupos sociais” (PARO, 2000, p.231).

A administração escolar comprometida com a transformação social deverá buscar objetivos que atendam a classe trabalhadora, e nesse processo é necessário que haja uma constante comunicação para que ocorra a explicitação dos objetivos e os seus reais interesses. Para isso, é necessário criar mecanismos de expressão e participação da comunidade escolar, no sentido de compreender os interesses manifestados pela classe trabalhadora. Assumindo assim um caráter revolucionário, a administração não pode permanecer no nível das meras intenções. “É no nível da práxis, na busca efetiva dos fins propostos e na concretização dessas intenções que seu caráter transformador se completa” (PARO, 2000, p.236). Dessa forma, a racionalidade externa da escola depende diretamente e necessita estar articulada com sua racionalidade interna.

Considerando a administração como utilização racional de recursos para a realização de fins, em sua concepção mais simples, não apresenta nada que seja incompatível com o progresso do homem, tanto na sua dimensão individual quanto social. “É preciso, pois, resgatar, na teoria e na prática, a administração enquanto momento fundamental no processo de transformação social”. (PARO, 2000, p.238). No entanto, esse processo ultrapassa qualquer perspectiva espontaneísta, mas ocorre de forma organizada, coletivamente e a partir da vontade de sujeitos em torno de objetivos comuns, lançando mão de todos os recursos disponíveis.

Torna-se necessário a construção de uma nova perspectiva de administração, cujo eixo fundamental seja a reflexão, ou seja, a passagem de uma prática espontânea para a prática reflexiva e intencional configura a administração escolar como processo criador capaz de atender aos objetivos identificados com a transformação social. Enfatiza que a utilização racional dos recursos coloca o problema, e ao mesmo tempo, a importância da competência técnica no interior da escola, como contribuição para um razoável desempenho do pessoal escolar, principalmente do corpo docente, que, estando

de posse de um conjunto de conhecimentos, técnicas e habilidades, possibilitará o oferecimento de um ensino de boa qualidade a um número cada vez maior de alunos.

Para tanto,

[...] As pessoas envolvidas na administração da escola deverão exibir uma competência técnica que deve dizer respeito tanto ao conhecimento da coisa administrada, ou seja, os aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa. Além disso, o problema da apreensão de conhecimentos, hábitos e habilidades que se possam chamar de “administrativos” se coloca como um desafio tanto mais importante a ser enfrentado pela escola, quanto mais aberta e participativa for sua administração, já que, com isso, aumenta o número e a variedade de pessoas envolvidas diretamente no processo. (PARO, 2000, p.241)

Neste enfoque, alerta que a competência técnica não deve ser confundida com o tecnicismo, que enfoca o aspecto técnico em detrimento dos demais, nem a utilização da técnica pela técnica, sem consideração com os fins a que deve servir.

Dessa forma, a abordagem defendida por Paro (2000), que caracteriza esse período, situa a Administração Escolar e sua especificidade como uma das condições para a transformação social. Para isso, propõe que a administração seja fruto da coordenação do trabalho coletivo composto a partir de discussões que levem a construção de objetivos comuns, divisão de tarefas e colaboração entre os indivíduos envolvidos na realização destes. Aponta para a ideia de que a administração escolar deveria “direcionar a democratização da sociedade e à sua especificidade, favorecendo aos sujeitos sociais estabelecer novos padrões de racionalização do trabalho e a aproveitar os espaços e possibilidades que o atual contexto lhes oferece”. (ABDIAN, OLIVEIRA E JESUS, 2003, p.982).

No que diz respeito à função do diretor escolar, e ao contrário do que se defendia em décadas anteriores, em que se supervalorizava a função técnica deste profissional, Paro(2000), implicitamente indica que essa função tem com principal foco de atuação a mobilização do grupo na luta pela administração coletiva e pela democratização da sociedade, exercendo assim, um caráter muito mais político.

A década de 1990, marcada pelo movimento que incentiva os estudos relativos à escola²⁴, enfatizando este espaço como locus da formação docente, apresenta perspectivas diferentes acerca da Administração escolar²⁵ e da função do diretor. Os

²⁴ Nóvoa, 1995; Barroso, 1996; Canário, 1998; Silva Junior, 2002.

²⁵ [...] assistimos hoje, no domínio das políticas e da administração da educação, ao reconhecimento da escola como espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar

autores Freire (1991) e Mello (1993) expressam este período de forma divergente, contrapondo-se sua visão sobre esse tema.

Freire (1991, p. 37) defendeu a escola pública popular, democrática, séria e alegre e afirmava que,

[...] sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa de ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente ela é”. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria.[...] Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. [...] Sonhamos com uma escola realmente popular, que atenda, por isso mesmo, aos interesses das crianças populares e que, tão rapidamente quanto possível, irá diminuindo as razões em seu seio para a “expulsão” das crianças do povo.

Outro registro fundamental sobre a escola defendida por Freire (1991, p.16), encontra-se num primeiro documento elaborado e publicado no Diário Oficial do município de São Paulo (1º de fevereiro de 1989), por ocasião de sua administração na Secretaria Municipal de Educação dirigida “Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo”, em que se definem as diretrizes da proposta de escola pública popular,

[...] Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne sujeito de sua própria história. A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de idéias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser [...].

Uma de suas importantes ações foi à luta pela implantação dos conselhos de escola; acreditava que somente a regulação legal era insuficiente, era necessário

estratégico para sua mudança. A retórica da reforma educativa, em muitos países europeus e de além-Atlântico, está cheia de referências à “*autonomia da escola*”, “*ao projeto educativo de escola*”, “*à gestão centrada na escola*”, “*às escolas eficazes*”, “*à avaliação da escola*”, como formas de aumentar a eficácia do sistema de ensino e de responder à complexidade crescente da sua administração. (Barroso, 1996, p. 9). “[...] Se para fazer ciência é preciso observar e se a escola é a fonte primeira de dados de que precisamos para a reelaboração do domínio teórico da administração escolar, então é preciso regressar à escola, integrar-se a ela com os olhos e todos os sentidos do observador participante, para sentindo-o, poder entendê-la, e entendendo-a, poder explicá-la. Isso se consegue por meio da pesquisa etnográfica e do estudo de caso”. (Silva Junior, 2002, p. 210)

favorecer as condições para seu desenvolvimento, pois uma vez incorporada ao cotidiano das escolas, teria vida mais intensa, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Lima (2007, p.53) ao abordar o pensamento de Freire, faz referências à função do diretor de escola, quando afirma que,

A administração da escola não pode, sozinha, resolver todos os problemas e conflitos presentes na realidade educacional, mas pode, sim, representar uma ferramenta para sua democratização, bem como da sociedade. O diretor da unidade escolar, exercendo uma liderança democrática e criativa, é capaz de promover a diferença, transformando a escola em um ambiente sério, porém alegre, prazeroso, bonito e saudável.

Embora Freire (1991) não utilize o termo liderança ao referir-se ao diretor escolar, Lima (2007), aponta que, segundo o autor, é necessário criar condições concretas para o desenvolvimento de uma administração democrática, vivenciada e materializada intensamente no cotidiano escolar, incluindo a participação de todos na tomada de decisões. No que diz respeito à preparação para a função de diretor, de acordo com Freire (1991),

[...] é um extenso processo de aprendizagem com vistas à vivência democrática e exige desse profissional a capacidade de saber lidar com a tensão entre as relações de autoridade e de liberdade estabelecidas. Exige-se do diretor, também, a coragem de assumir, como princípios básicos para a sua prática, a valorização da participação de todos os segmentos da comunidade escolar e a adoção do respeito mútuo e do diálogo como valores essenciais para a sua atuação. (LIMA, 2007, p. 55)

Dessa forma, é possível perceber que Freire (1991) defende que o papel do diretor tem caráter político e humanitário, em que todos devem ter seu espaço de atuação através da participação, garantindo o espaço para o diálogo, exercendo o respeito mútuo, realizando a troca de ideias e experiências, fazendo um cotidiano escolar com a contribuição de todos os envolvidos.

Defendendo uma postura divergente de Freire (1991), Mello (1993) argumenta apresentando as dez opções de políticas que intitula como a busca de um novo padrão de gestão da política educacional no Brasil e que considera necessárias para uma verdadeira mudança na educação brasileira, que provoque a melhoria de qualidade e a inclusão dos educandos no mercado de trabalho, garantindo a consequente inserção do país no âmbito competitivo internacional. Assim, afirma que,

A educação fundamental brasileira não vai conseguir responder aos desafios do terceiro milênio se continuar de costas para o futuro. Ela precisa dar uma

volta de 180 graus e passar por uma profunda reformulação. Para tanto, é indispensável ter clareza quanto aos objetivos e prioridades que precisamos alcançar e, a partir daí, definir novas formas de intervenção do Estado que os viabilizem, através do fortalecimento e autonomia das escolas, nos marcos de uma coordenação regional e/ou nacional. Ao mesmo tempo, é preciso ordenar a formulação de políticas através de princípios compatíveis com os objetivos e prioridades estratégicas escolhidas. (MELLO, 1993, p.63)

Entre as dez opções apontadas pela autora, está a qualificação da gestão escolar, que “caracteriza-se como processo de diagnóstico, avaliação e definição de objetivos de desenvolvimento institucional, o que deveria abranger toda a equipe”. (ABDIAN, OLIVEIRA E JESUS, 2013, p. 983)

Segundo a autora, a divisão do trabalho deverá ser realizada a partir dessa visão de equipe e da definição do Plano de Desenvolvimento da escola, e só depois disso, poderá pensar em ações de capacitação para gerência orçamentária e financeira, pedagógica, de recursos humanos e outras, num processo de contínua prestação de contas, baseada na auto avaliação institucional e na avaliação da aprendizagem dos alunos, realizada por um sistema externo à escola. Considera que este é um processo que requer um tempo de amadurecimento, expondo que,

Essa capacidade de gestão não é algo que se pode criar de imediato. Implica um processo de aprendizagem de equipe e em condições institucionais mínimas. Entre essas condições, é indispensável a existência de pessoal de apoio administrativo e, principalmente, de um núcleo relativamente estável de professores. A escola precisa de tempo para consolidar sua proposta de trabalho, identificar falhas e aprender com elas, promovendo ajustes. Estudos sugerem que um dos aspectos que parecem influenciar a aprendizagem do aluno é o tempo de experiência que a escola tem com uma equipe razoavelmente estável [...]. (MELLO, 1993, p.97)

Dessa forma, fica explícita a defesa de que a permanência de uma mesma equipe na escola, gestores, funcionários de uma forma geral e professores, resulta no fortalecimento da mesma e na construção e execução de sua proposta de trabalho, resultando em melhoria da aprendizagem dos alunos. Para tanto, é condição *sine qua non* fortalecer a função do diretor, propiciando

[...] seu treinamento para exercer uma liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e conhecimentos técnicos, vão constituir o melhor ponto de partida. Estrategicamente, é pela função do diretor que será mais provável ter sucesso para induzir a escola como um todo a engajar-se num processo de construção de identidade institucional que resulte num projeto de trabalho compartilhado. Como a figura do diretor tem importância estratégica, as formas de escolha do profissional que vai ocupar este posto precisam ser pensadas com extremo cuidado. Este é um campo aberto para experiências inovadoras, desde que combinem critérios de competência profissional com legitimidade de liderança e autoridade consentida. (MELLO, 1993, p. 97-98)

No texto de Mello (1993) fica explícito que busca respaldo nas reformas educacionais de âmbito internacional, uma vez que defende o investimento na educação com um dos critérios de inserção do país no mundo competitivo, concatenado com a perspectiva empresarial de escola com base no “novo padrão de gestão”, buscando parcerias com o setor empresarial. Em seu discurso, ao mesmo tempo em que usa termos empresariais como liderança, também utiliza termos como gestão democrática, autonomia da escola, participação que se contrapõem ao modelo empresarial de escola. Possui, dessa forma, uma abordagem com muitas contradições internas, considerando várias concepções a respeito da escola e de sua administração/gestão. Isso se deve ao fato de que a abordagem da administração/gestão escolar, sobretudo ao final dos anos 1980, como afirmam Abdian, Oliveira e Jesus (2013, p. 984) “processa-se de forma integrada às questões do contexto (forças divergentes, contradições, conflitos e poder), no sentido contraposto ao que ocorria nas décadas anteriores, e que, independente de seus subsídios teóricos, traçaram teorias normativas e generalizáveis.”

Ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, Lück (2000 e 2009), aponta para a necessidade de superar o modelo de Administração escolar em que o diretor escolar estava submetido aos órgãos centrais (secretarias estaduais e municipais de educação), sem voz e vontade própria e conseqüentemente sem nenhuma responsabilidade em relação aos resultados obtidos pela escola.

Na proposta de Lück (2000, p. 15), quando se refere à função do diretor escolar, aponta-o como “líder e responsável máximo por todo o processo escolar e mobilização dos esforços e recursos para a eficaz realização dos objetivos educacionais”. Defende que a melhoria da qualidade da educação passa pela definição de padrões de desempenho e competências dos diretores escolares, norteando e orientando o seu desenvolvimento.

Propõe organizar a escola por meio da gestão democrática e participativa e aponta tendências emergentes com relação à gestão das escolas, que são a eficácia escolar²⁶, a liderança do gestor e a ênfase na autonomia da escola. Segundo a autora, há

²⁶ Os estudos sobre eficácia escolar são diversificados, tanto do ponto de vista metodológico como conceitual. Recentemente, a ênfase tem recaído na identificação dos fatores que tornam certas escolas mais eficazes do que outras cujas características em termos de clientela, nível educacional e recursos são as mesmas. Esta abordagem pretende identificar as qualidades de cada escola que fazem a diferença, com relação a certos resultados como nível de aprendizado e a reputação da escola na comunidade. (Lück, 2000, p. 25)

pesquisas que demonstram que as ações específicas relativas à liderança do gestor estão diretamente associadas às escolas eficazes. Afirmar que,

Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos (apoando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância dos resultados alcançados pelos alunos). Também agem como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos, o que inclui promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola e administrando disputas pessoais. (LÜCK, 2000, p. 25).

No que diz respeito às competências para a função ou profissão dos diretores escolares, a autora define duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la. Assim, as competências em relação à função/profissão, determinam se por ser o “conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional”. Com relação à pessoa, as competências constituem-se “na capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica em um nível de execução suficiente para alcançar os efeitos pretendidos”. (LUCK, 2009, p. 12). Referindo-se às competências defende ainda que,

A competência envolve conhecimentos, habilidades e atitudes referentes ao objeto de ação, sem a qual a mesma é exercida pela prática do ensaio e erro. A definição de competências tem por objetivo estabelecer os parâmetros necessários, tanto para orientar o exercício do trabalho em questão, como para orientar os estudos e preparação para esse exercício. Também se constitui em um sistema de avaliação de efetividade do trabalho realizado. Em última instância, com a sua definição e aplicação, é possível promover o desenvolvimento organizacional e seus melhores resultados. (LÜCK, 2009, p. 12)

Assim, justifica ainda a necessidade dos padrões de desempenho focados nas competências da seguinte forma,

Todo e qualquer profissional desempenha um conjunto de funções, associadas entre si, para cujo desempenho são necessários conhecimentos, habilidades e atitudes específicos e articulados entre si. A definição de padrões de desempenho focados nas competências constitui em condição fundamental para que os sistemas de ensino possam selecionar os profissionais com as melhores condições para o seu desempenho, tal como é sua responsabilidade, assim como orientar o contínuo desenvolvimento do exercício dessas competências e realizar a sua avaliação para orientar o seu aprimoramento. Compete ao diretor escolar, [...] para poder realizar um trabalho efetivo em sua escola, adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. O primeiro passo, portanto, diz respeito a ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Em seguida, deve estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências

necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões. [...] cabe-lhe definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de automonitoramento e avaliação. (LÜCK, 2009, P.13)

A competência do diretor, na visão da autora, é essencial para a organização escolar, é o profissional absolutamente responsável pelo funcionamento da escola como um todo e pelos resultados a serem atingidos. Estabelecer padrões de desempenho a partir de competências é fundamental para a avaliação diária de suas ações que devem ser constantemente monitoradas.

Ao percorrer essa trajetória das diferentes formas de pensar e fazer a administração escolar e o papel do diretor escolar de acordo com as mudanças de cada um dos paradigmas que influenciaram sua função, podemos perceber que ainda hoje todos eles estão presentes no cotidiano das escolas, as fases e tendências aqui comentadas interferem no perfil que cada diretor desenvolve em sua unidade escolar e mesclam características de todas essas apresentadas ao longo deste capítulo. Historicamente, ao realizarmos esse percurso, percebemos que os autores que defendem modelos de gestão após a década de 1980, também retomam características de fases que predominaram antes desse período mais recente, a própria função do diretor como liderança retorna o tempo todo, caracterizando avanços e retrocessos, modelos mais autoritários e modelos mais democráticos e em alguns casos, como o absoluto dentro da unidade escolar, em que tudo depende de sua ação.

Diante dessa constatação, defendemos a contribuição de Sander(2007), ao apresentar a ideia do paradigma multidimensional, reconstruído num paradigma multirreferencial e suas características, baseados numa concepção de simultaneidade e sucessividade de tempos e etapas e suas correspondentes abordagens, articulando dialeticamente as dimensões econômica, pedagógica, política e cultural, cada uma delas correspondendo a um critério de desempenho administrativo, respectivamente a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância. Neste paradigma, o papel da administração escolar será o de mediação dialógica entre as dimensões e o todo, considerando a relevância cultural como princípio norteador nas instituições e sistemas de ensino. O caráter de proposta inacabada e em permanente desconstrução e reconstrução, lançando uma proposta aberta, permitindo criar e recriar as muitas formas já vividas e fugindo de um modelo único, considerado “ideal”, também reforça nossa defesa, pois permite que a instituição escolar, a partir da ação de todos os seus atores,

liberdade para construir o modelo mais adequado de administração e gestão da escola, de acordo com a realidade local e anseios de sua comunidade.

Encerrando este primeiro tópico, não poderíamos deixar de pontuar a importância de algumas funções historicamente presentes no cotidiano escolar e que gradativamente foram ganhando mais importância na contemporaneidade das discussões sobre gestão escolar. Trataremos aqui da inserção do Coordenador/Orientador Pedagógico no cotidiano das escolas brasileiras, buscando inclusive sua origem para melhor compreender o contexto atual e importância desta função, que se caracteriza como um “gestor pedagógico”, aquele que se transformou ao longo das décadas no formador dos professores no ambiente escolar e coordenador das questões pedagógicas, da reflexão acerca da relação teoria e prática.

2.1. Gestor Pedagógico: percursos da coordenação pedagógica

Nesta trajetória desenvolvida sobre a administração/gestão da escola, iremos registrar aqui a função da atual coordenação pedagógica nas escolas brasileiras, e que com maior ou menor importância está presente em todas as escolas dos estados brasileiros, diferenciando as suas formas de provimento e nomenclatura²⁷, porém, se colocando cada vez mais em todos os espaços escolares como importante e necessário, e cada dia mais vinculado à formação de professores na escola.

Embora os registros mais significativos dessa função sejam da década de 1980, está situada bem anteriormente, com denominações diferentes e com tarefas atreladas ao contexto das devidas épocas em que se apresentam. Registros históricos e da legislação brasileira, explicitam a existência de funções e cargos no sistema escolar em que as tarefas exercidas na época, são hoje realizadas pelos coordenadores pedagógicos.

No século XII, a história da inspeção escolar, no período confessional, cuja influência religiosa na educação escolar era intensa, principalmente nas escolas paroquiais, a princípio pelos bispos que a supervisionavam e posteriormente, com o aumento das escolas confessionais, pelo mestre-escola ou escolástico, que possuía como tarefa primordial “acompanhar as atividades nas instituições e autoridade para, até mesmo, conceder o direito de ensinar” (DOMINGUES, 2014, p. 22).

²⁷ Os estados e municípios possuem formas diferentes em relação ao provimento para essa função, sendo que ocorre por eleição, por indicação, e em alguns casos até por concursos. Em casos de eleição e indicação, pode ocorrer nomeação e designação. As denominações também são diferentes, como Orientador Pedagógico, Professor Coordenador e outras tantas, mas a denominação predominante é a de Coordenador Pedagógico.

Com o desenvolvimento da indústria e do comércio, a ascensão da burguesia e o declínio da influência religiosa, a municipalidade, representado pelo poder local, passa a assumir cada vez mais responsabilidades em relação à fiscalização das escolas. Surge assim, por volta do século XVIII, a figura do inspetor escolar público, que se apropria de um aspecto fiscalizador, à medida que o Estado assume as responsabilidades com a escola, caracterizando a supervisão posteriormente.

O Brasil, no período de sua colonização, teve seu ensino, por 210 anos atrelados à Companhia de Jesus; portanto, seus aspectos administrativos e pedagógicos foram organizados de acordo com os preceitos das escolas jesuítas. Expulsos em 1759, a estrutura administrativa de ensino desta época foi desmantelada e o Estado assumiu pela primeira vez a educação pública. Porém, entre a expulsão e as primeiras providências, ocorreu um intervalo de 13 anos na organização do sistema escolar.

Com o surgimento de uma camada intermediária de pequenos comerciantes, artesões e mineradores, já no período pós-colonial, vão sendo criadas escolas considerando a densidade demográfica dos centros urbanos onde se estabelecem esses grupos escolares, ainda bastante precários quanto ao corpo docente e ao serviço de inspeção.

Na segunda metade do século XIX, mais especificamente em 1868, foi criado em São Paulo, o cargo de Inspetor de Distrito, destacando-se de outras províncias pela organização e regulamentação da instrução pública. Com a instituição da República e a modificação do Conselho Superior, foi criado o cargo de inspetor escolar. “Posteriormente, em 1897, extingue-se o Conselho Superior e cria-se a Inspetoria-geral na capital, que manteve na sua estrutura os inspetores escolares” (DOMINGUES, 2014, p. 23).

No século XX, destaca-se em 1941, o Estatuto dos Funcionários Públicos, prevendo o provimento de cargos para diretor, para inspetor escolar e para delegado escolar por meio de provas e títulos. “Os cargos de diretor eram preenchidos entre os professores com três anos de experiência; os de inspetor por concurso de títulos entre os diretores; os de inspetor por concurso de títulos entre os inspetores.” (DOMINGUES, 2014, p. 23).

Os inspetores escolares do início do século XX realizavam, quando havia oportunidade, necessidade e competência, um trabalho de formação dos professores em serviço. “Nessa perspectiva, “os inspetores” podem ser tomados como os precursores

dos coordenadores pedagógicos atuais” (DOMINGUES, 2014, P.23). Segundo Fusari (1997,p. 51-52),

[...] dentro da conjuntura da época, [os inspetores] exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de conselhos aos jovens professores e também aos mais experientes, de aulas de demonstração, de orientação metodológica e sugestão de material colhido em outras escolas por eles inspecionadas.

Ao final da década de 1950 e durante os anos de 1960, a formação em serviço do professor estava focada na complementação da formação inicial, através do oferecimento de cursos, palestras e reuniões cujo objetivo era o aperfeiçoamento docente. “Nesse período, também, a ênfase da formação docente estava no treinamento nos domínios de técnicas, na reprodução e na repetição” (DOMINGUES, 2014, p. 24).

Segundo Domingues (2014), com as transformações políticas e econômicas da década de 1950 e o Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAAE), surge a supervisão escolar, e concomitantemente a criação das habilitações em Pedagogia (1969), entre elas a de Supervisão Escolar²⁸. Posteriormente, com a integração das concepções e funções da supervisão e da inspeção, realizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, em que o supervisor passa a assumir a função fiscalizadora²⁹ do sistema e também a orientação pedagógica.

Segundo Fusari (1997) a atividade profissional do inspetor não pode ser percebida de forma rígida, pois, de acordo com o perfil e a personalidade, cada inspetor/supervisor criava um estilo próprio, dando assim, um caráter mais legalista-fiscalizador ou mais educativo-pedagógico ao seu trabalho, ou mesmo um equilíbrio entre elas. Caracterizando esse período, Domingues (2014, p. 24) aponta que,

Estudos sobre o tema (Fusari, 1997; Garcia, 1997; Salvador, 2000) identificam, mesmo de forma implícita, certa coincidência no exercício da função e na promoção do desenvolvimento profissional da equipe escolar, entre as ações do supervisor escolar e do coordenador pedagógico. O

²⁸ “A partir de 1969, todos os cursos de Pedagogia começaram, por força da lei, a oferecer primeiramente habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar; em seguida, de acordo com a estrutura de cada faculdade, foram surgindo outros, como Educação Especial, Magistério de primeira a quarta série, Tecnologia Educacional, Recursos Humanos etc. Poucas instituições criaram a habilitação em Inspeção Escolar. Mas o sentido de inspecionar já havia sido suplantado pelo de supervisionar. [...] A supervisão, em princípio, é mais abrangente do que a simples inspeção, que apresenta caráter burocrático. No entanto, na prática, em muitos lugares, a supervisão fica reduzida a inspeção, configurando-se como simples mudança de nomenclatura. (FUSARI, 1997, p.52)

²⁹ Segundo Fusari (1997), as origens da supervisão escolar no Brasil remonta á década de 1950, com o avanço do processo de industrialização, difundiu-se o posto de supervisão nas linhas de produção como meio de controle do processo e promoção da eficiência e eficácia do sistema produtivo. Considerando que o processo de produção melhorou com a supervisão, a expansão para outros segmentos da sociedade, dentre eles a educação, só teria bons resultados.

primeiro trabalhava na articulação entre as dimensões administrativas e pedagógicas e, o segundo, passou a trabalhar na coordenação da relação pedagógica no âmbito escolar entre as dimensões da organização para a aprendizagem dos alunos e, *grosso modo*, no acompanhamento da ação pedagógica dos docentes.

Em muitos estados e municípios brasileiros, o exercício dessas funções, ainda é confusa, alternando sua atuação entre o que seria a função do supervisor e/ou do coordenador, em decorrência da inter-relação existente entre elas.

Na década de 1960, no Estado de São Paulo, a função de coordenação pedagógica surge associada aos Colégios Vocacionais³⁰, Escolas Experimentais³¹ e Colégios de Aplicação³². “Apesar de serem casos pontuais, essas experiências são consideradas um dos mais importantes projetos educacionais paulistas no século XX” (FERNANDES, 2009, p. 4). Estas experiências foram possíveis em decorrência da Lei nº 4.024/61³³, em que estas escolas adquiriram autonomia para a organização do currículo, da metodologia a ser utilizada e da organização do espaço e do tempo escolar. Em Fusari (1997, p.5), encontramos características mais detalhadas no relato sobre sua experiência no “Experimental da Lapa”³⁴,

Enquanto espaço de experimentação educacional garantido por Regimento Especial, o “Experimental” adotava uma política interna de recrutamento, seleção, treinamento e avaliação dos educadores (professores, especialistas e funcionários) diferenciada em relação à rede de ensino estadual em geral. [...] Foi no “Experimental” que pela primeira vez entrei em contato e participei de uma experiência educativa que valorizava e praticava a formação em serviço do seu quadro de professores. A organização e a gestão da escola

³⁰ Colégios Vocacionais - Também chamados ginásios vocacionais, foram escolas pioneiras, nos anos 60, na rede pública de São Paulo. Os cinco colégios vocacionais do Estado, que funcionaram de 1962 a 1969, continham uma proposta pedagógica revolucionária e representaram um marco na história de educação paulista por adotar a democracia como prática pedagógica. (DIEB)

³¹ Escolas Experimentais - Nome dado à escola que adota iniciativas de organização pedagógica não cabíveis no âmbito da legislação comum. Dessa forma, o caráter de experimentação em ensino tem por objetivo testar alternativas pedagógicas e deve ser concebida nos limites de um programa de pesquisa, com uma temporalidade limitada, deixando de portar a condição experimental ao término da proposta em estudo. (DIEB)

³² Escolas de Aplicação – São escolas de ensino básico, geralmente ligadas a instituição de ensino superior, que se destinam à aplicação de técnicas e metodologias educacionais que visam à excelência em Educação. (Sousa, 2014, p.27)

³³ Foram autorizadas com fundamento no artigo 104 da Lei 4.024/61 e no artigo 64 da Lei 5.692/71. A primeira tratava do assunto ao estabelecer: "Será permitida a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios, dependendo o seu funcionamento para fins de validade legal da autorização do Conselho Estadual de Educação, quando se tratar do ensino de 1º e 2º Graus, e do Conselho Federal de Educação, quando de cursos superiores ou de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º Graus sob jurisdição do Conselho Federal". Já a Lei nº 5.692/71, determinava: "Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados". As escolas experimentais, no entanto, expandiram-se no país na década de 70, com a onda construtivista. (DIEB)

³⁴ Antigo Grupo Escolar-Ginásio Experimental Dr. Edmundo de Carvalho (Gegedec).

propiciavam a vivência de um processo de planejamento escolar e de ensino que previa, em caráter sistemático e intencional, a formação de educadores em serviço. [...] O trabalho coletivo era uma realidade vivida no “Experimental” como um valor que emergia do estudo, de trocas, discussões, debates e propostas. [...] Os educadores que trabalhavam no “Núcleo Experimental da Lapa” foram gradativamente sendo formados pela política da instituição, que valorizava muito a formação contínua em serviço e fora dele. O educadores eram estimulados a prosseguir seus estudos: pedagogia para aqueles que tinham somente a formação na escola normal; especialização e mesmo pós-graduação para aqueles que já haviam concluído o curso superior. A participação em congressos, eventos e bolsas de estudos no exterior era sempre bem vista.

A citação acima ilustra uma dessas experiências e percebemos que a função de coordenação pedagógica presente no interior dessas escolas, nasceu junto de um projeto de inovação educacional, com perspectivas democráticas de trabalho e possibilidades concretas de escolas com projetos diferenciados, inovadores e extremamente significativos tanto para os professores quanto para seus alunos. Segundo Fernandes (2009, p.5),

A atuação do coordenador pedagógico no interior dessas escolas foi o fruto de uma concepção progressista de educação em que uma nova forma de gestão escolar e do processo de ensino-aprendizagem foi colocada em prática. O papel dos coordenadores nessas escolas não tinha relação com a centralização burocrática e com a hierarquização do poder defendida pelo tecnicismo (muito em voga naquele contexto histórico), pois a coordenação era eminentemente uma função de articulação pedagógica.

A abertura política da década de 1980, e as eleições diretas para presidente do país, trouxeram novos ânimos à sociedade. Neste período,

Houve a intensificação da atividade sindical, bem como das reivindicações por uma escola mais justa e democrática. Nessa mesma década, a sociedade conheceu um processo de mobilização popular e uma grande valorização da educação, como forma de superação da dominação política. Nesse sentido, as políticas voltadas à educação procuraram se apresentar de maneira mais aberta e democrática, oferecendo novas possibilidades de organização e gestão escolar. (FERNANDES, 2009, p.5)

Reflexo dessas novas políticas foi a implantação do Ciclo Básico, ocorrida durante o governo Montoro³⁵, que teve como objetivo reduzir as elevadas taxas de retenção escolar ao final da 1ª série do 1º grau. Veio articulado a um conjunto de outras medidas implantadas com o propósito de dar sustentação ao projeto, sendo que uma delas foi a criação da função de professor coordenador pedagógico³⁶, a ser eleito pelos

³⁵ André Franco Montoro foi governador do estado de São Paulo de 1983 a 1987. Durante sua gestão ocorreram as alterações no plano de carreira e um novo Estatuto do Magistério, que eram reivindicações dos professores desde a década de 1970.

³⁶ Eleição anual, no período do planejamento escolar, e devendo ser legitimada pelo conselho de escola.

professores dessas classes. “Tal proposta pode ser interpretada como um indicativo da preocupação com a democratização das relações de trabalho e com o amparo pedagógico aos professores” (FERNANDES, 2009, p. 5).

Na década de 1990, o “Projeto Escola Padrão”³⁷ foi implantado como um novo projeto de inovação pedagógica nas escolas estaduais. Estas escolas possuíam regime de trabalho diferenciado e ofereciam maiores benefícios do que as demais escolas estaduais. Dentre esses benefícios estavam: maior valorização salarial, regime de dedicação exclusiva dos professores, utilização de recursos materiais diferenciados, maior autonomia da direção, elaboração de um plano de gestão específico, autonomia do conselho escolar e a presença da coordenação pedagógica. Nessas escolas, “a coordenação pedagógica foi formada pela coordenação geral (diurno e noturno) e, ainda, pela coordenação de áreas ou disciplinas afins, com a responsabilidade de articular os professores, e pela efetiva implantação do PPP na escola” (SOUSA, 2014, p.29).

Outro projeto destacado ao final dos anos 1990, no impacto das reformas de cunho neoliberal, promovidas com o financiamento de agências internacionais, temos a “Escola de Cara Nova”³⁸, que surge no bojo de imposições de reformas que alteraram profundamente o cotidiano das escolas. Segundo Fernandes (2009, p.3),

A “Escola de Cara Nova”, nome dado ao pacote inicial de reformas, promoveu alterações sem precedentes na rede pública de ensino, impondo aos professores mudanças, como a progressão continuada, a reorganização escolar, as salas-ambientes, a implantação de projetos, a flexibilização do ensino médio e outras. Entre as medidas que chegaram às unidades escolares, estava a implantação da função de professor coordenador pedagógico em todas as escolas públicas com mais de dez salas em funcionamento.

Essa ampliação da função do PCP³⁹, foi garantida no interior das reformas educacionais pela Resolução SE nº 28, de 4 de abril de 1996, que regulamenta o processo de escolha de professores para exercer a função de coordenação pedagógica.

³⁷ Bandeira política do governador Luiz Antonio Fleury Filho (1991 – 1994).

³⁸ Junto a este projeto houve a implantação da Progressão Continuada, aprovada no Estado de São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) em 1997. A Secretaria Estadual de Educação (SE) realizou a sua implantação em toda rede estadual de ensino fundamental em 1998 e está em vigor desde então. “Configura-se como uma política educacional que instituiu uma nova organização escolar a fim de superar a tradicional organização escolar seriada, considerada seletiva e excludente, responsável pelos altos índices históricos de repetência e evasão escolar”. As salas ambientes constituem-se de postura pedagógica da escola que em consenso com toda equipe escolar passa a funcionar com um modelo em que quem passa a se movimentar são os alunos e não os professores.[...] (SOUSA, 2014, p.25)

³⁹ A partir de 2006, a função passou a ser denominada apenas Professor Coordenador, prevista pela Resolução nº 66/2006, alterando também a forma de escolha dos candidatos e as atribuições destinadas ao cargo.

Segundo essa resolução, a escolha seria feita por meio de um processo seletivo que envolveria a realização de uma prova escrita eliminatória elaborada pelas Diretorias de Ensino; apresentação de proposta de trabalho específica para cada unidade escolar, eleição pelos pares e ratificação da escolha pelo Conselho de Escola. Ainda prevista na resolução estava a forma de provimento para a função de PCP, em que temos as seguintes considerações,

A grande novidade desta resolução foi, além de garantir na prática aquilo que já se anunciava legalmente, permitir que qualquer professor com mais de três anos de exercício no magistério paulista pudesse exercer a função de PCP, independente de sua formação inicial, o que desobrigava tanto de ser formado em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar quanto de acumular larga experiência profissional. Dessa forma, a Secretaria da Educação possibilitou aos professores sem habilitação específica e com alguma experiência profissional assumir a tarefa de coordenação pedagógica, ou seja, a função não seria ocupada por um *expert* da educação, por um especialista, mas por um par, um sujeito que deveria ocupar uma função que pressupunha a convivência constante com as dificuldades e os dilemas presentes no cotidiano dos professores da escola pública. (FERNANDES, 2009, P. 4).

Na rede estadual, os requisitos para o provimento continuam sendo os mesmos citados pela autora, mesmo após a alteração da denominação para PC – Professor Coordenador em 2006. De acordo com as considerações acima, percebe-se que há uma crítica sobre os critérios estabelecidos para a seleção, e que os critérios deveriam tanto respeitar as especificidades da formação, ou seja, a formação em Pedagogia, como exigir uma experiência mais sólida no magistério no que diz respeito ao tempo de docência.

De uma forma geral, percebemos que a função do coordenador pedagógico na Rede Estadual, sempre esteve relacionada à implantação de projetos específicos da Secretaria de Educação, porém, Fernandes (2009, p. 6) aponta que “a função de PCP esteve presente em momentos anteriores de inovação pedagógica, porém há que se ressaltar que o olhar sobre a função não foi o mesmo em todas as experiências encontradas”.

Nas redes municipais do estado de São Paulo, a função do Coordenador Pedagógico, seguiu em muitos casos, movimento histórico semelhante ao da rede estadual, em algumas situações articulado à implantação de projetos especiais ou mesmo como uma forma de suprir as necessidades formativas dos professores no exercício da função. A década de 1980 é um marco significativo, pois a partir daí, com todo processo de redemocratização do país e o esforço dos educadores na construção de

uma escola de qualidade, a função de coordenador pedagógico foi ganhando espaço, se intensificando e sendo constantemente ressignificado. Neste período, grande parte dos municípios tinha sob sua responsabilidade apenas a gestão da educação infantil, mas já adotavam formas e modelos para a função, com denominações diferenciadas, alternando sua atuação entre a supervisão e o acompanhamento pedagógico do trabalho docente, oscilando entre uma identidade mais educativa e outra mais fiscalizadora, ou mesmo buscando o equilíbrio entre elas.

Em todo o Brasil, faz-se importante ressaltar que a figura do coordenador pedagógico está difundida, seja “em virtude das vicissitudes das condições de trabalho em cada estado e município, essa atividade fica ancorada em profissionais sem habilitação específica e sem recursos adequados” (DOMINGUES, 2014, p.26). Dessa forma, essas condições criam uma noção bastante generalizada do que seja a coordenação pedagógica e uma grande diversidade de critérios para o exercício da função.

À medida que a função do coordenador pedagógico foi ganhando maior importância no contexto educacional brasileiro, de forma geral, intensificando – se a partir da década de 1980⁴⁰, suas demandas de trabalho também se ampliaram cada vez mais associada à formação docente e amparada pelo discurso da escola como *lócus* de formação do professor reflexivo⁴¹. As considerações sobre a inserção e importância deste profissional como gestor pedagógico no âmbito da escola, assim se configuram,

O trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às descontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade. (DOMINGUES, 2014, p.26)

⁴⁰ Na rede municipal de Presidente Prudente, a primeira denominação para esta função foi a de Coordenador de Núcleo, através da aprovação do primeiro Estatuto do magistério, aprovado em 1986, tendo uma importância fundamental em termos de regularização da carreira docente no município, e no que diz respeito à formação de professores criou um cargo fundamental para a gestão da formação continuada, cuja principal atribuição era atuar “na administração, orientação e coordenação pedagógica de professores de pré-escola, educação de jovens e adultos e recreacionistas nos núcleos escolares e na sede da Secretaria de Educação”. Segundo Ferreira (2005), a elaboração do Estatuto foi um processo que envolveu discussão e negociação com a rede escolar, incorporando questões consideradas significativas na época, como a eleição dos coordenadores de núcleo. [...] O coordenador era o cargo de gestão mais próximo do trabalho do professor e a possibilidade de elegê-lo permitia um compartilhamento na definição dos rumos pedagógicos da rede.

⁴¹ Professor Reflexivo – ideia do professor como sujeito do seu fazer, pesquisador de sua prática, capaz de elaborar, definir e reinterpretar o seu fazer, relacionando-o com os contextos sociais e econômicos e com os conhecimentos produzidos, capaz de pensar a sua própria formação. (DOMINGUES, 2014)

Pensando nesse contexto de atuação do coordenador pedagógico e da divisão do trabalho na escola e do discurso cada vez mais frequente e intenso sobre a formação centrada na escola como sua principal atribuição, coloca-se presente a questão da formação do próprio coordenador pedagógico em que a literatura sobre o tema defende que sua formação inicial seja em curso de Pedagogia, considerando que este sujeito precisa de uma formação com base na compreensão de que a prática pedagógica deve ser compromissada com a realidade social. Domingues (2014, p.27), no que se refere a essa formação, tece as seguintes considerações,

[...] visto que os conhecimentos advindos dessa formação dariam suporte teórico e prático para a ação desse profissional, pois subsidiado pelos estudos da teoria da educação, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas relacionadas às ciências da educação, atrelados as experiências pessoais e profissionais vividas, comporiam uma rede de saberes e fazeres que daria suporte à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica.

Sabemos, no entanto, que no que diz respeito à formação para essa função, existe ainda uma grande inadequação da formação inicial em cursos de pedagogia, pois ao contrário do que ocorre em relação à formação dos diretores, cujo fazer já está consolidado, “a formação inicial do coordenador pedagógico ainda está pautada por indefinições que generalizam os aspectos pedagógicos da escola atribuídos ao coordenador” (DOMINGUES, 2014, p. 28)

Dessa forma, considerando a inadequação da formação inicial, quando exigida a pedagogia, para os coordenadores pedagógicos, sabemos que este é um processo que tem se dado, em grande parte num processo de autoformação, em que este sujeito busca atender as demandas de formação presentes na prática dos professores, através da busca incessante por referenciais teórico-metodológicos que supram estas necessidades. As políticas públicas de formação continuada para este profissional ainda são muito tímidas, ficando a cargo dos sistemas de ensino, que muitas vezes promovem apenas ações orientadas por políticas educativas externas às próprias redes de ensino e que nem sempre atendem realmente as demandas de formação do coordenador pedagógico.

Ainda são poucas as ações relacionadas a políticas públicas de formação continuada que atendam as especificidades da função do coordenador pedagógico. As redes de ensino normalmente não possuem equipes cuja atribuição primeira seja pensar a formação daqueles que tem como tarefa primordial realizar a formação de professores

centrada na escola, revestindo, assim, de grande fragilidade esta função, tão importante no cotidiano escolar, mas sem a devida valorização em vários aspectos.

2.2 – Os gestores pedagógicos e a formação centrada na escola

A formação centrada na escola como objeto central deste trabalho e a ação dos gestores escolares como fundamental na efetivação do processo de formação continuada em serviço, nos coloca como condição a necessidade de trazer alguns conceitos, definições, papéis que dizem respeito a quem os exerce, quando se trata da formação dos professores tendo como *locus* a escola e o seu potencial enquanto espaço de aprendizagem para estes profissionais.

Quando nos referimos à gestão escolar, estamos colocando em destaque o cargo de Diretor e a função do Orientador/Coordenador Pedagógico⁴² da escola como lideranças do processo de constituição e construção do Projeto Educativo que se pretende concretizar visando o oferecimento de uma educação pública de qualidade. O compromisso desses profissionais é fundamental para a formação de outros profissionais que enfrentam cotidianamente a tarefa de educar seres humanos para uma sociedade que se quer, mais justa e igualitária.

Dessa forma, percorremos algumas definições e conceitos que caracterizam esses profissionais cuja atuação é tão importante na formação dos professores, e cuja tarefa não é simples. Trouxemos a figura do Diretor, embora seja tarefa de conduzir o principal momento da formação centrada na escola, que é o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) seja do Orientador/Coordenador Pedagógico, consideramos que este não é o único momento de aprendizagem do professor. As atividades de direção e de coordenação pedagógica se complementam, uma vez que um organiza e administra a escola, de forma a atender as necessidades do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, que depende e envolve as atividades de formação continuada dos professores para a realização de um bom trabalho junto aos alunos, resultando no oferecimento de uma escola de qualidade para todos.

Especificando melhor, segundo Libâneo (2001), à direção cabe por em ação de forma articulada e integrada, os elementos do processo organizacional, que são o planejamento, a organização e a avaliação, envolvendo atividades de mobilização,

⁴² Utilizaremos em todo o trabalho o termo Orientador/Coordenador Pedagógico, considerando que no referencial bibliográfico relativo a essa função, o mais utilizado é Coordenador Pedagógico, mas na Rede Municipal de Presidente Prudente essa função é denominada Orientador Pedagógico.

liderança, motivação, comunicação, coordenação. Assim, a coordenação é um dos aspectos da direção, que significa a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando atingir objetivos. Ainda segundo este autor,

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.). [...] As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que referem-se a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo. (2001, p. 181)

Assim, quando se afirma que o Diretor tem a visão do conjunto e dessa forma integra os vários setores que compõem a escola, sua liderança na condução da instituição é fortemente influenciada pelo seu modo de pensar a gestão e a administração, sua atuação não é neutra e sua existência tem uma razão de ser determinada pelo sistema de ensino; no entanto, a identidade da escola é construída a partir da identidade de cada ator escolar, de cada sujeito que compõe o cotidiano escolar e cabe aos dirigentes escolares reunir, concatenar o trabalho dessas diversas pessoas. Segundo Bruno e Abreu (2011, p. 104-105),

A identidade de uma escola ancora-se fortemente na postura manifesta de seu diretor e na opção do modelo de gestão que ele defende. Assim, se podemos partir do princípio de que existe um diretor escolar pelo fato de existir uma escola a administrar, e se podemos ainda afirmar que temos clareza sobre o que seja o papel da escola, não fica difícil concluir que as ações de caráter administrativo são, ou deveriam ser, a explicitação da demanda pedagógica, resultado de um processo dialógico instalado no e pelo grupo, com boa visibilidade da escola real, do aluno real, da comunidade real, com vistas à construção da autonomia desse grupo e, ainda que se trate de uma autonomia relativa, é legítima na medida em que se constrói e revela a identidade do grupo e renova suas concepções e expectativas na busca da melhoria da qualidade da educação oferecida.

Considerando o exposto, compreendemos que a tarefa do diretor na administração e gestão da escola é o atendimento às demandas pedagógicas, que envolvem tanto o trabalho de formação dos professores quanto as práticas pedagógicas que propiciam a aprendizagem dos alunos e que para tanto, tem como parceiro nessa tarefa o Orientador/Coordenador Pedagógico, que é responsável direto por essa formação. Libâneo, ao se referir às atribuições desse, afirma que

O Coordenador Pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e

administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação.

Bruno e Abreu (2011. p. 105), corroboram as considerações de Libâneo afirmando que o Coordenador Pedagógico é o,

[...] profissional que na unidade escolar responde fundamentalmente pelo processo de formação continuada dos educadores e pelo projeto de construção da relação entre teoria e prática docentes. É o mediador que articula a construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e que, em comunhão com os professores, elabora a qualidade das práticas educativas, favorecendo também, nesse processo, o crescimento intelectual, afetivo e ético de educadores e alunos.

Portanto, em nosso entendimento o Orientador/Coordenador Pedagógico é responsável por várias ações: a formação dos professores centrada na escola, a construção do PPP, e a articulação entre os diversos membros da equipe escolar, dentre outras atribuições que envolvem o fazer pedagógico na escola.

Este conjunto de ações acima descrito sugere que o modelo de gestão da escola deve fundamentar-se na ideia de um projeto coletivo de trabalho, pois, responsável pela formação dos professores, o Orientador/Coordenador Pedagógico tem papel fundamental na concretização de ações coletivas que resultem em aprendizagens sobre a profissão docente

Qualquer processo formativo e qualquer prática educativa só avançam se abordados da perspectiva do trabalho coletivo. Este pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não-fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno. A ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma ação coesa e integrada dos gestores da escola – direção e coordenação pedagógico-educacional – e dos demais profissionais da educação, a partir de uma reflexão sobre o papel desses gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, reverta em um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos. (PLACCO; SOUZA, 2012, P.27)

Diante do exposto, entendemos que ações desencadeadas no sentido da formação de professores é o eixo articulador das demais ações do Orientador/Coordenador Pedagógico. Como formador dos professores, o Orientador/Coordenador Pedagógico necessita desencadear ações formativas que atendam as necessidades dos professores para elevar a qualidade do ensino oferecido. A formação, assim, constitui-se em condição extremamente importante para o

desenvolvimento profissional docente; Placco; Souza (2012,p. 27) reforçam este entendimento ao afirmar que,

É neste contexto que se insere nossa crença e nosso pressuposto de que a maior e mais relevante tarefa de base dos gestores escolares é a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, não apenas enquanto processos individuais, mas também enquanto formação mútua (interformação e autoformação). Assim, compreendemos a formação, na escola, como ações possíveis de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação, tendo em vista um claro compromisso político com a formação para cidadania, de alunos e professores. (2012, p. 27).

Pertencem ao âmbito da formação centrada na escola, os processos de autoformação, heteroformação e interformação, mas o espaço e tempo de atuação do Coordenador/Orientador Pedagógico se dá principalmente em relação à hetero e a interformação, sendo a segunda, a mais significativa delas, tendo em vista suas características de processo de ação educativa entre os professores, que ocorre a partir do trabalho de equipes pedagógicas constituindo-se de grupos de professores que se organizam e realizam os trabalhos pedagógicos cotidianos, estudos em que adquirem novos conhecimentos, sempre em processo de aprendizagem coletiva.

Dessa forma, o cotidiano do Orientador/Coordenador Pedagógico é repleto de situações emergenciais e pontuais, e ao mesmo tempo, exige planejamento e estudos buscando novos conhecimentos, registro do projeto pedagógico, acompanhamento do trabalho dos professores e articulação entre as necessidades dos alunos e as necessidades de formação dos professores. Essa articulação favorece, como afirmam Campos e Aragão (2012, p. 40-41) que

A formação centrada na escola implica responsabilidade do professor nos âmbitos individual e coletivo. Quando se trata do coletivo, entram em cena a escola e, juntamente com os demais docentes, o coordenador, que tem duas funções voltadas para o entrelaçar de questões do cotidiano escolar com o processo de formação continuada docente.

[...] O coordenador tem como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico. Precisa do outro para que seu trabalho ganhe visibilidade e sustentação. Não há trabalho de coordenação que seja realizado na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções. Fazer junto pode ser um dos segredos da qualificação da atuação do coordenador.

O trabalho de articulação do Orientador/Coordenador Pedagógico toma forma à medida que o seu contato e atuação com o coletivo da escola se torna cada vez mais significativo e responde aos desafios que devem ser solucionados, pois, como afirmam Campos e Aragão,

O trabalho do coordenador pedagógico não está predeterminado. É do cotidiano escolar que ele retira as trilhas de seu caminhar, e são muitas as possibilidades e potencialidades. Não há apenas um caminho. O coordenador precisa mesmo se ater ao seu cotidiano e ao grupo de profissionais da escola para juntos delinearem um caminho de ação comum. [...] O coordenador precisa delinear seu trabalho junto com a equipe escolar. Cabe ao coordenador a função de priorizar o tempo de seu trabalho na escola para o desenvolvimento de ações pedagógicas planejadas intencionalmente tendo em vista a formação docente. (CAMPOS E ARAGÃO, 2012, p. 41)

Neste processo, o Orientador/Coordenador Pedagógico deve considerar o professor em sua singularidade e em todas as suas dimensões buscando aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma abrangente, considerando todos que fazem parte do cotidiano escolar e a comunidade em que a escola está inserida. Assim, precisa considerar dois elementos fundamentais e de suma importância, que precisam ser analisados: a instituição, com seus valores, crenças e ideologias e o professor em busca de formação pessoal e profissional.

Dessa forma, o Orientador/Coordenador Pedagógico da escola, enquanto sujeito formador precisa considerar a instituição que se propõe a realizar a formação e quem será formado, no caso o professor. Para isso, segundo Benachio e Placco (2012, p.64), a formação continuada em serviço requer condições e devem seguir três princípios,

- a) Assegurar a *formação coletiva e contínua* no âmbito da escola em que o professor trabalha;
- b) Criar um *ambiente propício* à participação efetiva dos envolvidos no processo de formação;
- c) Ter um *projeto educativo* como referencial de ação para todos os que trabalham na unidade educacional.

Isto significa que para assegurar a *formação coletiva e contínua* no âmbito escolar é necessário que haja clara opção da instituição escolar por esse modelo de formação sob responsabilidade dos gestores, garantindo algumas condições, como por exemplo, remuneração destes momentos e definição prévia de qual formação será oferecida.

O segundo princípio, que consiste em criar um *ambiente propício* à participação efetiva dos envolvidos no processo de formação, necessita acolhimento, paciência e convencimento a partir de um trabalho efetivo, pois

[...] a participação de um grupo não ocorre num passe de mágica, ela ocorre no processo: os participantes tornam-se ativos e sujeitos vivenciando a

construção do grupo do qual fazem parte, experienciando, passo a passo, a articulação que é de todos e de cada um. Nesse sentido, a coordenação pedagógico-educacional tem um papel fundamental: acolher e articular as histórias individuais, as experiências, os desejos e as necessidades do grupo e orientar a continuidade do processo com discernimento, cuidado e competência para não desconsiderar as sugestões que surgem dos encontros nem deixar o grupo se desviar dos objetivos estabelecidos coletivamente. Ter uma ação que revele respeito às dificuldades do professor e o valorize em suas proposições, permeada por uma fundamentação teórica convergente, é uma atitude essencial da coordenação para a constituição de um grupo. (BENACHIO E PLACCO, 2012, P.66)

De acordo com o exposto, o Orientador/Coordenador Pedagógico precisa articular várias ações que conquistem a participação voluntária dos professores, lançar mão de várias estratégias que permitam a construção de um processo que realmente tenha sentido e significado para os professores, assegurando o trabalho coletivo. Caso contrário essa participação se dará apenas por obrigação e poderá ser bastante deficitária, caso o professor não se envolva com a sua própria formação e a dos demais, processo natural em momentos coletivos.

Assim, o terceiro princípio, que diz respeito a ter um *projeto educativo* como referencial de ação para todos os que trabalham na unidade educacional, trata da intencionalidade do ato de educar da instituição escolar e coloca-se como ponto norteador, pois dirige e orienta as ações de todos os educadores da instituição. Com relação à formação continuada, possibilita a escolha e a seleção dos conteúdos e direciona a elaboração do projeto de formação. O projeto educativo, pois,

[...] traz sistematizado: o diagnóstico das necessidades da escola e dos professores, o tipo de educação, o perfil de educando e a concepção de ensino e aprendizagem que orienta o grupo. Por isso, pode ser instrumento que gera questionamento e desafios aos professores e transforma-se em tema de reflexão para a formação continuada em serviço dos professores de uma escola. Seja para implementar as concepções definidas no projeto educativo, seja para colocá-las em discussão e revê-las, esse documento é sempre um ponto de partida que pode acionar o grupo de professores. (BENACHIO E PLACCO, 2012, P.67)

Isso impõe a necessidade de ter o projeto educativo como ponto de partida, considerando que pode ser revisto num processo de discussão coletiva, fundamental para sua redefinição e adequação ao grupo, exigindo firme atuação dos gestores; para assegurar essa constituição e esta atuação é necessária uma rotina sistemática e um processo significativo de discussão e definição com todos os atores da escola. No que diz respeito à formação continuada em serviço, o Orientador/Coordenador Pedagógico

deve estar atento às questões que devem compor o projeto de formação, observando quais são as demandas dos professores e articulando formas de atendê-los considerando a diversidade do grupo. Consideramos que lidar com a diversidade num grupo de professores, não é uma tarefa fácil, exigindo que o Orientador/Coordenador Pedagógico, seja “um inventor e um reinventor em suas propostas (metodologias)”, pois não se pode partir do pressuposto de que há consenso, “é preciso lidar com o diferente, com o distinto, com o dissenso”, é preciso manejar o coletivo e o singular, o individual e o particular, considerando o ideal de educação a que se propõe o grupo. (BENACHIO E PLACCO, 2012, P.60).

Capítulo 3 - A escola estudada

A escola se constitui hoje como espaço privilegiado de administração dos sistemas de ensino e como lugar estratégico para sua transformação. O interesse dos pesquisadores em educação e, mais recentemente, dos administradores tem se manifestado, segundo Barroso (1996, p.9) “enquanto organização, comunidade, sistema social e unidade de gestão, constitui uma das tendências mais sugestivas do estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, desde o início dos anos oitenta”.

Considera-se ainda, que este movimento de territorialização ao nível da escola⁴³, das políticas e práticas administrativas, insere-se no contexto de transformações mais profundas, em que sobressaem:

[...] a “crise do Estado educador”; a oposição entre uma “lógica de mercado” e uma “lógica de serviço público” na oferta educativa; a redistribuição de poderes entre o centro e a periferia (com fenómenos de descentralização e recentralização administrativa); as relações entre Estado e Sociedade; a depauperização das fontes tradicionais de financiamento. [...] O estudo da “escola enquanto organização” obrigou a reformulações teóricas e metodológicas que constituem, hoje, um campo estimulante do debate científico. [...] abre-se assim à influência dos paradigmas interacionistas de análise que encaram as organizações como construções sociais, o que leva a pôr ênfase na acção dos indivíduos, nos seus interesses, nas suas estratégias, nos seus sistemas de acção concreta. (BARROSO, 1996, p.9).

Situam-se assim, os estudos tendo como *locus* a escola⁴⁴, a compreensão de funcionamento destes espaços, caracterizados como construções sociais, em que se torna importante descobrir, verificar e analisar como este cotidiano se faz, quais ações dos indivíduos coletivos tem resultado em mudanças significativas em relação ao processo educacional e na melhoria da qualidade de ensino.

A escola como espaço de atuação docente, possui características organizacionais e sociais próprias, que influenciam o trabalho dos gestores escolares, pois,

Desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado de outros espaços da vida social e cotidiana. Como lugar de trabalho, ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros. Esse lugar também é o produto de convenções

⁴³ Segundo Barroso(1996), no que se refere às Ciências da Educação, a escola surge como um novo objeto científico, entre as abordagens “macro” (centradas na globalidade do sistema) e “micro” (centradas na sala de aula) que marcaram a evolução destas Ciências até os anos 80. A mudança de paradigma do nível de análise, com a passagem do “central” para o “local”, está na origem de algumas mudanças significativas neste domínio.

⁴⁴ Lima (2011, p. 17), defende que “interessa considerar modelos teóricos para o estudo da escola como organização educativa, possibilitando a sua descrição enquanto tal, mas sobretudo, permitindo a sua compreensão e interpretação.

sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. [...] A escola como lugar de trabalho caracteriza-se por “tecnologias” particulares (Dreeben, 1970), próprias dela: programas, disciplinas, matérias, discursos, idéias, objetivos, etc. que são realidades primeiramente cognitivas ou discursivas, com as quais os docentes devem agir e lidar para atingir seus fins. (TARDIF; LESSARD, 2005, p.55)

Para tanto, este espaço com estas peculiaridades, se constitui de ambiente em que ocorrem as aprendizagens dos gestores escolares, dos professores e alunos, caracterizando-se assim como espaço intenso e dinâmico, em que a formação e o desenvolvimento profissional ocorre em diferentes níveis e atingindo diversos atores.

Dessa forma, a escola constitui-se de local de formação e de desenvolvimento profissional docente, considerando-se que a docência é uma profissão complexa e deve ser aprendida, como afirma Mizukami (2013, p. 23)

[...] Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes dos espaços formativos dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida.

Assim, a formação centrada na escola ou formação em contexto é uma estratégia importante para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que, propiciando a relação teoria e prática, provocando rupturas com antigas práticas vivenciadas na sua condição de aprendiz e de professor, se transformam permanentemente. Nesse processo,

Conhecimentos teóricos diversos, assim como aqueles cuja fonte é a experiência pessoal e profissional, são objetos de aprendizagem constantes.

A literatura voltada para a compreensão de processos de aprendizagem da docência vem indicando: o caráter individual e coletivo de tal aprendizagem; a força das crenças, valores e juízos na configuração de práticas pedagógicas; a reflexão como um processo de inquirição da própria prática no sentido de, por meio dela, superar desafios, dilemas e problemas; a importância de construção de comunidades de aprendizagem que possibilitem desenvolvimento profissional; a importância de processos colaborativos não invasivos para o desenvolvimento individual e coletivo; as escolas como organizações que aprendem a partir da aprendizagem de seus participantes; as aprendizagens docentes como situadas e socialmente distribuídas; os diferentes tipos de conhecimentos necessários à docência que passam gradativamente a compor a base de conhecimento de cada professor; os processos cognitivos acionados pelos professores para a construção da referida base; a importância dos conteúdos e níveis de reflexão; o desenvolvimento de atitude investigativa como ferramenta de desenvolvimento profissional. (MIZUKAMI, 2013, p. 24)

Todas essas questões devem ser consideradas no processo de formação continuada dos docentes na escola, principalmente por se caracterizarem como comunidades de aprendizagem que possibilitam desenvolvimento profissional. Constituem-se também de parâmetros para o desenvolvimento de pesquisas em educação cujo lócus é a escola.

Antes de iniciarmos a caracterização da escola estudada, consideramos importante registrar que grande parte dos dados que apresentamos aqui foram recolhidos a partir do Plano Diretor da Escola. Utilizamos a técnica da análise documental, buscando identificar informações factuais a partir de questões ou hipóteses de interesse, pois os documentos “representam ainda uma fonte “natural” de informação, não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Trata-se, pois de um tratamento metodológico que sugere um processo de garimpagem no qual procuramos revelar aspectos que não estão aparentes nos documentos como forma de subsidiar nossa pesquisa.

Para tanto, julgamos necessário expor como as escolas municipais se organizam e como estão definidos os documentos que norteiam a organização e funcionamento da Rede Municipal, tendo em vista que a legislação educacional vigente no município determina o processo de planejamento e quais são os planos que a Unidade Escolar deve construir através de um processo de discussão coletiva. Através da análise documental, tanto da legislação vigente como do Plano Diretor, foi possível construir este capítulo com as informações necessárias para conhecer o processo de trabalho desta escola, assim como suas dificuldades, necessidades e facilidades na busca de uma educação de qualidade.

Como já explicitado, o Plano Diretor da Escola foi o principal documento que analisamos buscando elementos para sua caracterização. Trata-se de um documento obrigatório em todas as Unidades Escolares da Rede Municipal e está previsto e definido no Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente⁴⁵ (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999, p. 16), como: “é o documento que traça o perfil da escola, conferindo-lhe identidade própria, na medida em que contempla as intenções comuns de todos os envolvidos, norteia o gerenciamento das ações intraescolares e

⁴⁵ Artigo 43 do Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente.

operacionaliza a Proposta Pedagógica”. Acrescenta-se ainda que a coordenação do Plano Diretor é da competência do Diretor de Escola, assessorado pelo Orientador Pedagógico e pelo Conselho de Escola, envolvendo todos os que nela trabalham.

Neste documento está a identificação e caracterização da Unidade Escolar, de sua clientela, de seus recursos físicos, materiais e humanos, bem como dos recursos disponíveis na comunidade local; os objetivos da escola; a definição das metas a serem atingidas e das ações a serem desencadeadas, as propostas da Unidade Escolar quanto ao pleno atendimento e à acomodação da demanda, à constituição e instalação de classes e os critérios de agrupamentos de alunos em classes; critérios de avaliação e recuperação do rendimento escolar; organização das HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo); calendário escolar e demais eventos da escola, planos de cursos mantidos pela escola; planos de trabalho do Diretor, do Orientador Pedagógico e dos demais e diferentes núcleos que compõem a organização técnico-administrativa da escola; critérios para acompanhamento, controle e avaliação da execução do trabalho realizado pelos diferentes segmentos do processo educacional; horário de trabalho e escala de férias dos funcionários e projetos especiais. No que diz respeito ao Plano de Curso⁴⁶, o Regimento (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999, p.17), indica que,

[...] tem por finalidade garantir a organicidade e continuidade do curso, e deverá conter:

- I. objetivos;
- II. integração e seqüência dos componentes curriculares;
- III. bases teórico-metodológicas na organização didática;
- IV. síntese dos conteúdos programáticos, como subsídio à elaboração dos planos de ensino;
- V. carga horária mínima dos cursos e componentes curriculares.

Na definição de Plano Diretor contida no Regimento (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999), está indicado que também é operacionalizador da Proposta Pedagógica⁴⁷ e neste sentido, consideramos importante registrar como está prevista,

A Proposta Pedagógica da Escola, exercício permanente de fortalecimento de sua autonomia, será elaborada a partir dos princípios de responsabilização dos vários participantes do processo educativo e de sua adequação às características e recursos da escola e da comunidade em que se insere.

Além dessa indicativa para a elaboração da Proposta Pedagógica, o parágrafo único acrescenta, “as diretrizes, objetivos, metas, ações e projetos especiais estabelecidos no Plano Diretor consubstanciam a Proposta Pedagógica de cada escola,

⁴⁶ Artigo 44 do RCEMPP (1999).

⁴⁷ Artigo 49 do RCEMPP (1999).

definindo as linhas de sua política educacional, em conformidade com as diretrizes e normas vigente [...]”. (PRESIDENTE PRUDENTE, 1999, p.17-18). Encontra-se ainda previsto que a proposta pedagógica, constitui-se de definição a partir da autoconsciência da comunidade escolar sobre seus valores e concepções de homem, educação, sociedade e deverá precisar conceitos de escola democrática, administração solidária, trabalho participativo, aluno como centro do processo educacional e professor reflexivo. Convém ainda registrar mais dois artigos no que diz respeito à Proposta Pedagógica,

Artigo 51 – Cada escola deverá registrar suas intenções, em termos de Projeto Educacional que deseja realizar, elaborando documento síntese de sua Proposta Pedagógica, que se constituirá em instrumento norteador do trabalho da escola, a ser fornecido e discutido com a comunidade de pais e alunos.

Artigo 52 – A Proposta Pedagógica deverá partir do pressuposto de que a escola atual é uma Instituição viva e dinâmica, onde equipes engajadas entre si e com a comunidade escolar buscam a melhoria da qualidade do ensino e a formação integral do homem, enquanto ser humano e cidadão. (RCEMP, 1999, p.18).

Dessa forma, o Regimento Comum das Escolas Municipais é o documento que prevê a construção do Plano Diretor, como documento que sintetiza as intenções da escola, definindo seu projeto mais amplo de acordo com a forma como é conduzido pelos responsáveis. Muitos diretores da rede municipal discutem que o Plano Diretor deveria chamar-se Projeto Político-Pedagógico da escola e não Plano Diretor, pois a ideia que está contida é a de construção de um projeto para a escola, considerando um planejamento para aquilo que se pretende realizar. Diante desta questão, buscamos em Padilha (2002, p. 29) uma fundamentação para utilizarmos o termo mais adequado, que a princípio, já alerta que os termos “planejamento”, “plano” e “projeto” tem sido compreendido de muitas maneiras”. Percorremos assim, as terminologias trazidas por Padilha (2002, p. 30 – 44), na busca do termo mais adequado,

Planejamento é um “processo de tomada de decisões sobre a ação. Processo que num planejamento coletivo (que é a nossa meta) envolve busca de informações, elaboração de propostas, encontros de discussão, reuniões de decisão, avaliação permanente [...]” (PADILHA, 2002).

Planejamento é o processo de reflexão, de tomada de decisão [...] enquanto processo, ele é permanente” (PADILHA, 2002).

O Plano é um documento que registra o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, com quem fazer. [...] O Plano evita o improvisado, o imediatismo, a ausência de perspectivas, pois ele antecipa, ele prevê. [...] Planejamento e plano estão estreitamente relacionados, mas não são sinônimos. O primeiro representa o processo e o segundo é um registro do processo (PADILHA, 2002).

Plano é o “documento onde se registram, por escrito, segundo um determinado roteiro, as decisões tomadas no processo de planejamento. É

feito para ajudar a memória do processo. Passa a ser o papel que se consulta durante a realização da ação” (PADILHA, 2002).

O projecto é uma antecipação. A utilização do prefixo pro, que significa antes, na terminologia da planificação e nomeadamente nas noções de projecto. (PADILHA, 2002).

O Projeto Educativo é o plano global da instituição. Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito da educação de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planeamento. [...]. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação” (PADILHA, 2002).

Considerando essas definições apresentadas por Padilha (2002, p. 30-44), que definem e direcionam cada um desses processos, encontramos a fundamentação e a definição de “plano” como documento em que se encontra registrado o Projeto Político-Pedagógico da escola, sendo assim, adequado nos referir ao projeto da escola como Plano Diretor, ou seja, plano que direciona e define as ações da escola, conforme está previsto no Regimento Comum das Escolas Municipais. Também não seria inadequado denominá-lo de “projeto”, considerando que trata-se de organização prévia das ações da escola e que sua construção deve ocorrer coletivamente, no entanto, no momento da elaboração do Regimento Comum das Escolas optou-se pela denominação “plano”, cujo sentido e significado está voltado a ideia de registro, de documento, que a cada três anos deve ser revisto por completo e anualmente construir o “Plano de Ação” e acrescentar as mudanças que ocorrerem de um ano para outro⁴⁸.

A escola selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa é uma das 11 escolas municipalizadas em 1999. Foi inaugurada em dezembro de 1994 e iniciou seu funcionamento em 1º de fevereiro de 1995, constando sua ata e data de criação pelo decreto nº 39.973, publicado no Diário Oficial de 21 de fevereiro de 1995. Foi mantida pelo governo estadual até 1999 quando ocorreu a municipalização das primeiras escolas de Ensino Fundamental em Presidente Prudente, em acordo firmado entre Prefeitura Municipal e Governo Estadual, com a publicação do decreto nº 13.587/99.

Atualmente a escola possui como modalidade de ensino, apenas o Ensino Fundamental – 1º ciclo (1º ao 5º ano), mas em anos anteriores já atendeu também a Educação Infantil (Pré – Escola – Pré I e II, com atendimento a crianças de 4 e 5 anos) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). A extinção da EJA e da Educação Infantil na escola, encontra-se justificada no Plano Diretor (2013-2016, p. 8),

⁴⁸ Esta parte que é refeita ano a ano, recebe na rede municipal de ensino de Presidente Prudente a denominação de “Adendos do Plano Diretor” e nele contém o Plano de Ação construído anualmente e demais atualizações necessárias.

No ano de 2010, a classe da EJA foi extinta por falta de demanda e a partir de 2011 a escola deixou de atender a Educação Infantil devido à ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, sendo assim, as salas de aula da pré-escola passaram a ser classes do 1º ano do Ensino Fundamental.

Possui 10 salas de aula em funcionamento, sendo 5 classes no período da manhã e 5 no período da tarde, oferecendo atendimento do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos dois períodos. Possui atualmente um total de 298 (duzentos e noventa e oito) alunos na idade de 6 a 10 anos.

Por ocasião da coleta de dados, a escola contava com 24 funcionários, sendo destes 10 professoras polivalentes, 3 auxiliares de serviços gerais, 2 cozinheiras, 3 estagiárias como tutoras, 1 escriturário e 1 estagiária atuando na secretaria da escola junto ao escriturário, 1 educadora infantil na função de tutora, 1 serviços gerais readaptada na função de auxiliar de biblioteca, 1 Orientadora Pedagógica e 1 Diretora de Escola⁴⁹. Esta escola não possui a função de Vice-Diretor em decorrência do número de alunos e salas: só as escolas maiores contam com este apoio.

Das 10 professoras que compõem o corpo docente da escola, 5 eram efetivas e 5 contratadas, e das 5 contratadas apenas 1 já estava na escola no ano anterior. Esses dados revelam que 50% dos professores da escola não são efetivos e que a rotatividade de professores ano a ano também é significativa interferindo diretamente no planejamento anual da escola. No que diz respeito à formação de professores, a cada ano a escola recebe professores novos, e um novo trabalho de formação se inicia, pois o Orientador Pedagógico⁵⁰ recebe professores iniciantes na carreira, novos na rede municipal e mesmo professores que vieram de outras redes, tanto pública quanto particular, cuja experiência no magistério é bastante diferenciada, às vezes pelo nível e modalidade em que trabalha em outras redes, às vezes por estarem em outras redes há muito tempo, havendo também, em alguns anos, casos de professores aposentados.

⁴⁹ O artigo 63 do RCEMPP define as competências e atribuições do Diretor de Escola, tendo as competências um caráter mais burocrático e de autoridade máxima na escola, enquanto as atribuições focam também as questões pedagógicas, além das administrativas.

⁵⁰ No artigo 68 do RCEMPP, estão definidas as atribuições do Orientador Pedagógico da seguinte forma: “O Orientador Pedagógico é o elemento responsável pela orientação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares da escola, respeitadas as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação”. O artigo 69 define ainda mais 12 atribuições desse profissional, entre elas: participar e assessorar o processo de elaboração do Plano Diretor e da Proposta Pedagógica da escola; Prestar assistência técnico-pedagógica aos professores e demais elementos da unidade envolvidos no processo educativo; levantar as dificuldades de natureza pedagógica existentes na unidade e propor soluções para as mesmas recorrendo, se necessário, aos Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, dentre outras tantas atribuições previstas.

No Plano Diretor da Escola (2013-2016, p.17), encontramos no item atendimento e acomodação da clientela a justificativa para essa organização das classes,

A unidade escolar oferece o curso de Ensino Fundamental (Ciclo I) nos períodos da manhã e tarde. Os horários de atendimento foram assim definidos para atender as necessidades das famílias, para que tenham opção de matricular os filhos de manhã ou à tarde independentemente do ano em que estudam e ainda para que possam manter irmãos no mesmo horário de aula. Os critérios para a formação das classes é a faixa etária dos alunos de cada ano e a continuidade das turmas, sendo que nos demais aspectos observa-se o princípio da heterogeneidade, visando à interação e interlocução entre alunos de ambos os sexos.

No que diz respeito ao nível socioeconômico das famílias e a caracterização da clientela escolar, ressaltamos algumas informações contidas no Plano Diretor (2013/2016, p.10) da escola, onde consta que, “de acordo com as entrevistas realizadas com os pais de alunos, pouco mais da metade concluiu o Ensino Médio (54%) e 4,7% possui Ensino Superior, havendo apenas uma mãe analfabeta”. É possível perceber que embora o bairro seja composto de famílias advindas da classe popular, existe um nível de escolaridade bastante significativo, o que influencia também a importância que os pais atribuem ao estudo e a formação dos filhos. Além da escolaridade, encontramos outros dados que caracterizam as famílias atendidas pela escola, que diz respeito à renda familiar e condições de moradia,

A maioria dos pais está empregada, mas o nível socioeconômico caracteriza-se pela baixa renda (cerca de 60% das famílias têm renda total de um a três salários mínimos). No entanto, houve uma melhoria de renda nos últimos anos e uma queda no número de pais desempregados. As profissões abrangem os ramos da indústria, comércio e prestação de serviços, sendo o último predominante. Quanto à moradia, constatamos que a maioria possui casa própria e praticamente todos moram em casas de alvenaria com mais de 3 cômodos. Quanto à infra-estrutura, 100% das casas possuem instalações de água encanada, energia elétrica, asfalto, rede de esgoto e sanitários. (PLANO DIRETOR, 2013-2016, p.10)

Outras características sobre os alunos e suas famílias encontram-se descritas no Plano Diretor (2013- 2016, p.12) que complementam o contexto em que se insere a escola estudada,

Embora continue atendendo alunos de vários bairros, as características do corpo discente são bastante semelhantes no que diz respeito à estrutura familiar e condições socioeconômicas das mesmas. Os alunos encontram-se na faixa etária entre seis e dez anos de idade, gozam de boa saúde e a maioria deles reside com o pai e a mãe. Os alunos com deficiência aqui atendidos somam 1% dos discentes e embora estudem próximo às suas residências, precisam locomover-se para bairros mais distantes para frequentar a sala de recursos, pois não contamos com essa estrutura na própria escola para oferecer atendimento especializado. Quanto às religiões, 57% dos alunos são católicos romanos e 40% são evangélicos. Os 3% restantes professam outras

crenças ou seitas. Atualmente 13% dos alunos são beneficiados com o Projeto Bolsa Família (Governo Federal) e Passe livre (Governo Municipal) para utilização de transporte urbano. Uma característica considerada importante é o fato de a grande maioria dos alunos não serem indisciplinados nem apresentarem comportamentos violentos, sendo esses comportamentos restritos a casos isolados.

De acordo com os dados encontrados no Plano Diretor, constatamos que, embora o perfil da clientela atendida pela escola tenha características das classes populares, residente em bairros periféricos da cidade, não se caracteriza por área de extrema exclusão, não enfrentando grandes problemas relacionados nem as famílias, nem problemas diretamente relacionados à rebeldia e indisciplina, caracterizando-se como um ambiente favorável ao desenvolvimento, ao ensino e à aprendizagem dos alunos.

Além das questões que dizem respeito aos alunos e suas famílias, consideramos importante trazer os objetivos traçados pela escola, num esforço de descrever e compreender o que os gestores e educadores da escola se propõem realizar.

Assim os objetivos gerais são,

Oferecer ensino de qualidade com igualdade de condições para todos, acreditando sempre na potencialidade e capacidade de aprendizagem dos alunos. Dessa forma contribuiremos com a formação de pessoas conscientes, críticas, participativas, solidárias, éticas, capazes de construir uma sociedade democrática e mais justa. (PLANO DIRETOR, 2013-2015, p. 4)

Nos objetivos gerais, observamos que a questão do oferecimento de ensino de qualidade comparece de forma marcante, e que esta concepção foi incorporada ao discurso dos gestores e educadores de uma forma geral, levando-nos a refletir e buscar uma definição, não de forma conclusiva, mas talvez indicativa, sobre o que seria esse ensino/educação de qualidade. Para isso, recorreremos ao documento nacional que estabelece parâmetros e é uma boa referência para pensarmos essa questão. Recorreremos a Ribeiro et al (2005, p.236), quando faz referência a LDBEN nº 9.394/96, num esforço de estabelecer esses parâmetros mais gerais,

Para a LDB, o objetivo maior do processo educacional brasileiro deve ser a formação básica para a cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem para: o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

De certa forma, está estabelecido aqui um parâmetro de qualidade da educação para todas as escolas do país. No entanto, sabemos também quão importante é a participação da comunidade escolar nessa discussão, e partimos da premissa de que esse é um conceito que deve ser construído pelos que estão diretamente envolvidos na escola e em seu entorno. A construção do Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) da escola, conduzido com a participação de todos que compõem o cotidiano escolar, é uma condição necessária para concretizar esse objetivo, preocupação observada entre os gestores dessa escola.

Traduz-se nos objetivos específicos, de forma detalhada e complementar as preocupações e os caminhos a serem percorridos para atingir o ensino de qualidade para todos,

- Manter ou aumentar o índice atual do IDEB da escola que é de 6,2;
- Diagnosticar precisamente as dificuldades dos alunos para intervir de forma efetiva, levando-os ao avanço no processo de ensino-aprendizagem;
- Adequar as ações pedagógicas às necessidades dos alunos, levando em consideração o desenvolvimento de cada um, especialmente dos alunos público alvo da educação especial;
- Dar oportunidade aos alunos de desenvolver-se em todos os aspectos, com atenção especial aos seus talentos artísticos;
- Proporcionar oportunidades para que os alunos demonstrem os conhecimentos adquiridos, aumentando assim a sua auto-estima e incentivando-os a buscar novos conhecimentos;
- Melhorar a qualidade das atividades oferecidas para além do livro didático;
- Estimular nos alunos o gosto pela leitura para que assim ampliem o vocabulário e leiam com mais fluência;
- Socializar e cobrar o respeito às regras escolares, cuja elaboração se dá em parceria com a comunidade;
- Oferecer formação continuada na escola de forma sistematizada e sempre voltada para a reflexão entre a teoria e a prática observada;
- Ampliar e melhorar a interação entre escola e famílias por meio, especialmente, do diálogo constante entre elas e os professores;
- Acompanhar a assiduidade dos alunos de forma a evitar o excesso de faltas e a evasão escolar;
- Incentivar os pais a participarem da vida escolar dos filhos e conscientizá-los da necessidade de assumir o compromisso que lhes cabe na educação dos mesmos.
- Dar oportunidade para que as famílias conheçam a proposta pedagógica da escola;
- Incentivar a comunidade a participar ativamente, por meio do Conselho de escola, de forma a aperfeiçoarmos constantemente as ações de gestão escolar;
- Promover a formação da equipe de apoio no sentido de conscientizá-los da sua importância enquanto educadores no ambiente escolar;
- Promover maior interação entre os membros da equipe escolar;
- Investir os recursos próprios da escola na aquisição e melhoria contínua dos recursos educativos;

- Mobilizar a comunidade por meio do Conselho de escola para que solicitem as melhorias necessárias na escola, principalmente aqueles que dependam de recursos da Secretaria de Educação;

É possível perceber nos objetivos específicos traçados pelos gestores e educadores da escola, as várias preocupações e indicativos a serem pensados e trabalhados para atingir um ensino de qualidade, mas alguns são marcantes e revelam algumas tendências atuais do âmbito educacional brasileiro. O primeiro objetivo mostra a grande influência das avaliações externas como regulador das ações pedagógicas na escola, constituindo-se hoje de grande preocupação a manutenção ou aumento das notas nessas avaliações, sendo um grande regulador da formação de professores e dos currículos escolares.

Outra questão importante está no diagnóstico das dificuldades dos alunos para poder intervir adequadamente e a preocupação em melhorar a qualidade das atividades oferecidas, demonstrando um esforço em propiciar atividades significativas, não se atendo apenas as atividades do livro didático, o que pode ser entendido também em um grande investimento na reflexão e na seleção de boas atividades, necessitando dessa forma de momentos de formação em que haja um bom embasamento teórico-metodológico, garantindo a reflexão sobre a prática.

Destaque importante presente nos objetivos específicos diz respeito à grande importância da relação escola - comunidade, através da interação com as famílias dos alunos e da equipe da escola, do bom funcionamento do Conselho de Escola, ressaltando a importância da sua atuação.

Quanto ao principal momento de formação dos professores, o HTPC, por ocasião da coleta de dados, a escola realizava este momento às segundas-feiras, no horário das 18h00 às 22h00. No Plano Diretor (2013- 2016, p.17) da Escola, encontramos a seguinte consideração sobre este momento,

O HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) é coordenado pelo Orientador Pedagógico da escola e tem por finalidade promover a formação continuada dos professores em horário de trabalho com vistas à constante melhoria das práticas educativas. Consiste em dois momentos sendo duas horas para estudo e reflexão sobre a prática pedagógica e duas horas para planejamento das aulas. Os horários das reuniões de HTPC foram organizados com o objetivo de reunir todos os professores para que possam realizar estudos coletivos e para que os professores que lecionam para os mesmos anos/séries possam planejar as aulas juntos. O horário noturno facilita também a participação daqueles que trabalham em dois períodos diurnos.

Organizado desta forma, o HTPC na escola é o principal momento de formação continuada em serviço dos professores, que de acordo com a citação acima, é dividido em dois momentos: um momento que congrega todos os professores e posteriormente, reúnem-se os professores por ano/séries. Dessa forma, o momento em que o Orientador Pedagógico trabalha com todo grupo constitui-se de apenas 2 horas semanais, atuando as outras duas horas com as duplas, priorizando o atendimento com professores do ano/série que julgar mais urgente e/ou importante. O dia de HTPC, para os professores que possuem jornada em outra escola, constitui-se de 12 a 14 horas de trabalho. Para os professores que trabalham apenas na rede municipal, este é um dia de trabalho de 9 horas e constitui-se também de dia mais atrativo para retirada de abonadas⁵¹, folgas e faltas.

Mesmo assim, as gestoras consideram que o momento da formação se constitui de fundamental importância, surtindo grandes efeitos positivos, dado os bons resultados nas avaliações externas. No Plano Diretor (2013-2016, p.21), encontramos as seguintes considerações sobre este assunto,

Há cerca de cinco anos nesta U.E. havia um número considerável de alunos que chegavam ao 5º ano do E.F. sem saber ler e escrever, e a equipe escolar, preocupada com esta situação, reuniu esforços no sentido de planejar e implementar ações para superar esta dificuldade. Com o passar dos anos, o investimento feito na formação continuada dos professores e funcionários, nos projetos de recuperação paralela e biblioteca (anexos) e na parceria entre escola e comunidade deu resultados, mudando a realidade para melhor. Porém, apesar de nos últimos 05 anos, todos os alunos alcançarem a fase alfabética da escrita, a escola vem iniciando os anos letivos com cerca de 10% do corpo discente apresentando defasagem no processo ensino-aprendizagem. Há, no entanto, uma diferença significativa: as defasagens apresentadas são menos graves, pois 99% dos alunos do 2º ao 5º ano escrevem e leem. Acreditamos que são muitos os motivos causadores do fracasso escolar de alguns alunos, entre eles destacamos o despreparo da escola como um todo (condições materiais, de formação dos profissionais, quadro de funcionários, etc.) para atender as necessidades específicas destas crianças, e também o histórico de vida de cada um, que na maioria das vezes vêm de lares desestruturados, sem apoio emocional por parte dos familiares. No entanto, essa realidade não acarreta problemas sérios de indisciplina. A maioria dos alunos respeita o ambiente escolar e as regras construídas em comum acordo com eles e com a comunidade.

O Plano Diretor apresenta ainda os dados e gráficos das avaliações externas, especificamente a avaliação da Prova Brasil aplicada aos alunos das 4ª series/ 5º anos e o IDEB alcançado nos anos de 2007, 2009 e 2011, sendo que em 2013 ocorreu a

⁵¹ Falta abonada – dia em que o professor por qualquer motivo, pode se ausentar do trabalho sem prejuízo dos vencimentos e da carreira de uma forma geral. Todos os servidores tem direito a 6 faltas abonadas anuais.

aplicação da Prova Brasil novamente. Observando os gráficos, a nota obtida pela escola melhora a cada ano, desde 2007. Os gestores, no entanto, tem receio de que os resultados na próxima avaliação regredam, pois no segundo semestre de 2013, dois grupos de reforço e recuperação paralela criados no primeiro semestre foram extintos por falta de professores, tendo em vista a medida tomada pela SEDUC ao final do semestre, dispensando os professores responsáveis por estes grupos ao final do primeiro semestre, suspendendo o pagamento da carga suplementar no recesso e abrindo atribuição destes grupos novamente em 1º de agosto. Os professores responsáveis por estes grupos, no caso desta escola, optaram por não assumirem mais grupos de reforço e recuperação paralela, ficando assim os alunos com maiores dificuldades sem esse trabalho que era orientado, planejado e acompanhado pela Orientadora Pedagógica.

Outro aspecto importante para a caracterização da escola, diz respeito ao Plano de Ação contido no Plano Diretor (2013-2016, p.27), bem como a definição do grupo que planejará as ações,

A equipe desta escola se auto-define como um grupo formado por pessoas em constante aprendizado, persistentes, batalhadoras, conscientes de seus atos e comprometidos com a educação. A característica mais importante do grupo é a união e a responsabilidade, pois procuram resolver os problemas por meio do diálogo e da reflexão, buscando sempre o crescimento pessoal e coletivo. Todas as professoras desta Unidade Escolar possuem ensino superior (pedagogia). A metade do corpo docente é efetiva na escola e possui mais de 05 anos de experiência no Ensino Fundamental na rede pública de ensino. A outra metade é contratada pela prefeitura por tempo determinado (02 anos) sendo a maioria inexperiente ou com experiência na Educação Infantil da rede particular de ensino. Essa característica do quadro docente é recente e a escola ainda não pode avaliar as consequências da rotatividade dos professores para o ensino dos alunos, mas a previsão é que haja prejuízos. (...) Têm bom relacionamento entre si e facilidade para trabalhar coletivamente cientes de que precisam aprimorar o fazer pedagógico através de mudanças que o torne mais eficaz, por isso participam dos cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Órgãos Centrais e Universidades e/ou de cursos de Pós Graduação. A equipe deseja ao longo dos próximos anos aprimorar o ensino oferecido aos alunos de forma que todos obtenham sucesso e a escola alcance patamares de excelência. Para isso deverá ocorrer um esforço coletivo por parte de todos os integrantes da equipe escolar no sentido de aperfeiçoar as práticas educativas na sala de aula e nos demais ambientes, acompanhar o desempenho dos alunos em parceria com as famílias e cobrar melhores condições de trabalho aos órgãos competentes. (p.27)

Essa definição do grupo demonstra que mesmo com todos os problemas apontados, existe um esforço em alcançar as metas, que neste caso, é de que todos obtenham sucesso nas avaliações externas, devendo buscar aperfeiçoamento nas práticas educativas, realizar acompanhamento sistemático do desempenho dos alunos e também

estabelecer parcerias com as famílias. Embora estas questões sejam importantes, não podemos deixar de apontar mais uma vez, a excessiva preocupação com a avaliação externa e com o trabalho voltado aos conteúdos cobrado nessas avaliações.

Após a momento de definição do grupo, inicia-se uma discussão denominada de problematização, em que se levantam os pontos positivos e os pontos críticos da escola na modalidade de ensino, no caso o Ensino Fundamental.

Como pontos positivos apresentados pela escola no Ensino Fundamental, destacam-se:

- Crescente desempenho dos alunos demonstrado nas avaliações externas (SARESP e Prova Brasil);
 - Participação expressiva das famílias;
 - Compromisso da equipe com a qualidade de ensino;
 - Implementação do Projeto de Recuperação Paralela com atendimento específico para as dificuldades apresentadas por cada aluno;
 - Organização, no âmbito da escola, dos conteúdos, objetivos e metas de aprendizagem por bimestre e a cada ano de ensino na Língua Portuguesa e Matemática;
 - Qualidade da formação continuada na escola;
 - Valorização da escola por parte da maioria da comunidade;
 - Boa receptividade dos alunos com deficiência por parte da equipe e da comunidade;
 - Boa convivência entre funcionários, famílias e alunos;
 - Atendimentos específicos para atender as necessidades especiais dos alunos, tanto na escola (Projeto de recuperação paralela), quanto em outros ambientes (sala de recursos e C.A.A.);
 - Participação nos projetos de governo que visam atender às necessidades da escola e dos alunos e suas famílias, dando respaldo ao ensino: PDDE, PNLD, MERENDA ESCOLAR, CATRACA LIVRE e BOLSA FAMÍLIA;
 - Baixo índice de evasão e repetência.
- (PLANO DIRETOR, 2013-2016, p. 28).

Apresentado como ponto positivo, os próprios sujeitos da escola consideram, como podemos ver descrito, que a qualidade da formação continuada na escola é boa, assim como o compromisso com a qualidade do ensino. Os outros apontamentos são questões complementares importantes para garantir a qualidade do ensino.

Quanto aos pontos críticos, a escola aponta, de acordo com o Plano Diretor 2013-2016 (p. 28), os seguintes:

- O desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática não tem se mantido a partir do 3º ano, de forma que alcancem patamares de excelência ao final do ciclo;
- Falta de recursos humanos para atendimento adequado aos alunos com baixo desempenho acadêmico;
- A escola não atende a todos os requisitos de acessibilidade constantes na Norma Brasileira (ABNT – NBR 9050);
- Rotatividade anual de 50% da equipe docente (contratação temporária de professores) que dificulta a integração do profissional e o processo de continuidade nas ações do P.P.P. (Projeto Político Pedagógico)

- Ausência de definição de conteúdos, objetivos e metas para cada disciplina a cada ano de ensino na rede de ensino, dificultando a construção do currículo da escola;
- Falta de alinhamento entre objetivos de ensino e avaliação do desempenho dos alunos na rede, que dificulta essa organização na escola;

Apesar dos esforços em manter a qualidade da formação continuada, está aqui apontado que a rotatividade do corpo docente, ano a ano, dificulta as ações e práticas na escola, não havendo continuidade e acúmulo da formação realizada, e o Orientador Pedagógico está sempre retomando questões já trabalhadas com os demais, fazendo esforços em orientar os que acabaram de chegar e dar continuidade aos que são efetivos e já estão na unidade escolar há algum tempo. Para ilustrar, no Plano de Trabalho do Orientador Pedagógico, encontramos a afirmação,

Com a alteração da equipe docente, fomos obrigados a replanejar a formação continuada, retomando alguns temas trabalhados o que, de certa forma, impediu um avanço nos estudos e discussões. Permanecendo essa rotatividade de professores, a expectativa é que, a cada ano, seja necessário avaliar os conhecimentos prévios daqueles que chegam e assim planejar os estudos para aquele ano letivo. (Plano Diretor 2013-2016, p.46)

Podemos observar também o apontamento relativo aos alunos que após o terceiro ano, apresentam problemas relacionados à produção de textos e a resolução de problemas, permanecendo em nível regular, entre o proficiente e o básico, não atingindo níveis de excelência, principalmente no que diz respeito à produção de textos. Estas duas questões podem estar intimamente relacionadas, pois com a rotatividade de professores; nem sempre a formação realizada durante o ano consegue subsidiar o trabalho do professor recém-chegado à unidade escolar, resultando em uma prática pedagógica que permita aos alunos uma boa produção e um bom desempenho nas avaliações.

A questão da rotatividade do corpo docente está aqui apontada como um problema que atrasa o trabalho na Unidade Escolar e representa para o Orientador Pedagógico ser obrigado a retomar assuntos e questões já resolvida entre os que permanecem na Unidade Escolar a vários anos. No entanto, não podemos concordar plenamente com esta questão, pois se este fato faz com que seja necessário retomar alguns assuntos, também temos que considerar que a presença de novos professores, seja em início de carreira ou com experiência em outras redes, traz novas perspectivas para o trabalho, pois são inseridas discussões e outros olhares para o contexto que os professores que estão a mais tempo na escola não conseguem enxergar, pois já possuem um olhar adaptado aquela realidade. Se por um lado, a homogeneidade do grupo tem

pontos positivos, a heterogeneidade também traz novos olhares, novos desafios e consequentemente enriquece as discussões apresentando novas possibilidades ao corpo docente, as trocas de experiências se tornam mais intensas e os professores realizam, a partir da mediação do Orientador Pedagógico, um processo de interformação mais significativo e com muito mais qualidade.

Outro ponto que merece destaque, diz respeito à construção de um currículo para a Rede Municipal, aqui apontado como ausência de definição de conteúdos, objetivos e metas para cada disciplina a cada ano de ensino, dificultando a construção do currículo da escola. Esta é uma questão bastante polêmica e complicada, pois seleção de conteúdos constitui-se de algo diferente da real construção de um currículo para a Rede Municipal e que deve obrigatoriamente, desencadear um processo formativo para essa construção, o que não tem recebido a mesma atenção por parte da atual administração.

Finalmente após a apresentação dos pontos críticos, está o Plano de Ação que indica, a partir dos problemas, ações e tarefas para superá-los, pelo menos aqueles problemas que permitem algum tipo de solução na unidade escolar. Centraremos atenção em dois problemas apontados e nas respectivas ações e tarefas que o Plano indica para resolvê-los e são eles: formação insuficiente dos educadores e desempenho dos alunos abaixo da expectativa no final do ciclo.

Para a formação insuficiente dos educadores, surgem as seguintes ações: formação continuada em HTPC e reuniões pedagógicas, participação nos eventos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc) aos gestores, formação continuada dos funcionários da equipe de apoio, excursões pedagógicas com a equipe. Para cada uma das ações estabelecidas estão colocadas tarefas, prazo, responsável, grupo de apoio e resultado esperado.

No que diz respeito à formação continuada em HTPC e reuniões pedagógicas, as tarefas são: proporcionar aos professores uma formação baseada nos diagnósticos das dificuldades reais da sala de aula, acompanhar sistematicamente o trabalho de cada professor a fim de subsidiá-los em suas necessidades e dificuldades, disponibilizar materiais com modelos de atividades e projetos adequados às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação para que sejam utilizadas pelos professores durante o planejamento das aulas. Todas essas tarefas estão previstas para acontecer durante todo

o ano letivo, sendo responsável o Orientador Pedagógico, e o Diretor e os professores como grupo de apoio e o resultado esperado é que haja melhoria nas práticas de ensino.

Na ação que indica a participação nos eventos de formação oferecidos pela Seduc aos gestores, a tarefa é colocar em prática, na escola, as orientações recebidas, adequando-as quando necessário, à realidade local. Essa tarefa também está prevista para ocorrer durante todo o ano letivo e o resultado esperado é o aperfeiçoamento nas ações de gestão escolar.

Vê-se que estas duas ações estão focadas tanto na realização de formação nos HTPC's para subsidiar as práticas dos professores, quanto à participação dos gestores em momentos de formação realizados pelos especialistas da Seduc⁵² para receberem formação, também buscando referencial teórico-metodológico e subsídios para a organização e realização da formação na unidade escolar. Esse é um movimento intenso pelos quais os gestores passam para adquirir cada vez mais formação para suprir as necessidades e desejos de formação dos professores e alunos da escola.

Em relação ao problema de desempenho dos alunos abaixo da expectativa no final do ciclo, as ações selecionadas são implementação do projeto de recuperação paralela; implementação do projeto biblioteca; implementação do projeto de detecção precoce; excursões pedagógicas; diversificação das metodologias de ensino a partir de materiais e fontes de consulta de boa qualidade, previamente selecionados durante o planejamento; acompanhamento da frequência dos alunos; orientação pedagógica às famílias e alunos e, se necessário, encaminhamento a especialistas; reestabelecimento das metas de aprendizagem para cada ano do ciclo; realização de avaliação dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem e ao final de cada bimestre.

Percebe-se aqui uma ênfase muito forte no acompanhamento sistemático, na avaliação diagnóstica e progressiva, na constante avaliação do processo de ensino-aprendizagem e no trabalho sobre as dificuldades de aprendizagem, diversificando as estratégias de ensino, o que supõe a reorganização constante do planejamento dos professores, no estabelecimento de contatos com as famílias dos alunos. Dessa forma, verifica-se grande preocupação com a vida escolar do aluno, cercando por todos os lados o processo de aprendizagem dos alunos tentando garantir que obtenham sucesso no processo de ensino aprendizagem.

⁵² As Orientadoras Pedagógicas tem momentos de formação com as Coordenadoras Pedagógicas semanalmente, no CEFORPPE (Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação).

Pela análise do documento norteador das práticas dos gestores na escola, foi possível realizar até aqui uma descrição e uma breve análise sobre as intenções de gestores e educadores da escola para uma primeira caracterização da escola estudada, procurando pontuar as questões essenciais, sendo possível perceber o trabalho realizado, suas preocupações e limites no oferecimento de uma educação de qualidade. A seguir apresentaremos os relatos das observações realizadas em alguns momentos do cotidiano da escola, sendo eles: HTPC, reunião pedagógica e conselho de classe.

3.1 – Observando o cotidiano: a formação continuada na escola

Durante a preparação para realização das observações dos momentos de formação na escola, algumas reflexões surgiram a partir de questões como: qual a importância de observar o cotidiano dos professores? Como essas observações contribuem para o tipo de estudos ao qual nos propusemos?

Talvez as respostas a essas questões sejam encontradas em nossa opção metodológica e considerando que a observação é uma das características da atividade científica e se tornou mais frequente nos últimos tempos, especialmente a partir da aceitação, estruturação e consolidação de metodologias qualitativas naturalistas. Segundo Vianna (2003, p.12), “a observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência”.

Pais (2002), salienta que observar o outro, mesmo que isso seja feito metodicamente, com regras previamente definidas nos permite vislumbrar aspectos do cotidiano dos sujeitos que não são facilmente identificados ao primeiro olhar. Vianna (2003, p.14) ressalta que a observação é considerada a mais disponível das técnicas de coleta de dados, demandando mais tempo, além de exigir maior envolvimento pessoal do pesquisador. Segundo ele,

[...] A observação, como técnica científica, pressupõe a realização de uma pesquisa com objetivos criteriosamente formulados, planejamento adequado, registro sistemático dos dados, verificação da validade de todo o desenrolar do seu processo e da confiabilidade dos resultados. (VIANNA, 2003, P.14)

Esses cuidados nos remetem à necessidade de tornar o objeto de estudo em algo familiar e ao mesmo tempo exótico, visto que de alguma forma, tendo em vista a posição profissional que ocupamos⁵³, nos coloca em posição familiar em relação aquilo

⁵³ Coordenadora Pedagógica, membro da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.

que observamos. Embora tais exercícios não completos, é fundamental que nos desliguemos emocionalmente do objeto buscando um “estranhamento” como forma de “descobrir” o que está oculto (DA MATTA, 1978)⁵⁴

Apesar de não identificarmos nosso estudo como uma “sociologia do cotidiano”, nos valemos de algumas estratégias sugeridas por Pais (1999; 2001; 2002):

- a) Observamos o contexto dos momentos de formação continuada e centrada na escola dos professores;
- b) Observamos o relacionamento dos sujeitos (professores e gestores com o contexto e entre si).

Dessa forma, iniciaremos o relato das observações realizadas nos momentos da formação continuada dos professores, estando nosso foco voltado à ação dos gestores, mas também à reação dos professores neste momento. Recorremos à observação como uma técnica da pesquisa qualitativa que nos permite realizar a coleta de dados de forma valiosa e com descrições mais detalhadas. Considerando que o foco da nossa pesquisa é a formação centrada na escola e que se constitui de momento conduzido, orientado e coordenado pelo Orientador Pedagógico, nosso objetivo é justamente buscar elementos da prática desse profissional como contribuição para a formação dos professores. Assim, nosso objetivo enquanto observador é justamente investigar, identificar e analisar as práticas de formação desencadeadas por este sujeito, com ou sem a participação direta do Diretor.

Sendo a observação o primeiro procedimento metodológico no desenvolvimento desta pesquisa, a opção pela observação se justifica pelo que aponta Lüdke e André (1986, p. 26),

[...] Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno [...]. Sendo o principal instrumento de investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística. A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

⁵⁴ DA MATTA, R. **Ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues**. In: NUNES, E. (org.). **A aventura sociológica**. RJ: Zahar, 1978.

A ideia de fazer a observação dos momentos de formação na escola atende a condição de investigação do cotidiano dos gestores e professores e suas experiências com a formação centrada na escola, sendo possível perceber o sentido e o significado que estes atribuem a estes momentos. Tendo a escola e a formação de professores como *lócus* da pesquisa, a observação, aliada a outras técnicas de pesquisa, constituiu-se de condição necessária para a concretização deste trabalho.

Os momentos observados foram 15 dias de HTPC, sendo que 10 momentos ocorreram no segundo semestre de 2012 e 5 momentos no segundo semestre de 2013, num total de 30 horas de HTPC. Temos também registro de observação de uma Reunião Pedagógica e dois momentos de Conselho de Classe, ambos realizados no segundo semestre de 2013.

Os professores da Rede Municipal possuem em sua jornada de trabalho 4 horas semanais de HTPC a serem cumpridas na escola, normalmente concentrados nas segundas e/ou quartas-feiras. Na escola estudada em 2013, como já registrado anteriormente, o momento do HTPC ocorria às segundas-feiras, no horário das 18 às 22 horas. O momento coletivo eram as duas primeiras horas do HTPC, sendo as outras duas horas dedicadas ao planejamento dos professores em duplas, de acordo com o ano/série, considerando que esta escola possui dois professores de cada ano/série. Neste momento, a Orientadora Pedagógica acompanhava e orientava a dupla que mais necessitava, fazendo revezamentos no atendimento a cada dupla, sendo possível atender uma dupla por semana. Também neste momento, a Orientadora Pedagógica dava aos professores retorno sobre a supervisão realizada em cada sala de aula, apontando as questões positivas e as críticas em relação às práticas dos professores em sala de aula. Neste momento de atendimento individual, realizava análises sobre a prática do professor, colocando questões para que refletissem, sugestões de atividades e materiais que auxiliam o professor.

Encontramos no Plano de Trabalho da Orientadora Pedagógica, como parte do Plano Diretor da escola, alguns elementos importantes para ilustrar e contribuir com nossa análise sobre as intenções desse profissional, começando pelo objetivo geral do plano, que assim está traçado,

Implementar um programa de educação continuada em serviço dentro da unidade escolar capaz de levar os membros da equipe à constante reflexão sobre a prática pedagógica, fazendo com que aprimorem e adquiram novos conhecimentos que contribuam com a garantia da qualidade do ensino para todos os alunos. (PLANO DIRETOR, 2013-2016, p.44)

Está presente neste objetivo a intenção clara de que a formação continuada em serviço de fato ocorra e que a reflexão sobre a prática pedagógica aconteça de forma contínua, estabelecendo assim que este se trata de um parâmetro importante para garantir a qualidade do ensino. Nos objetivos específicos, que também poderíamos chamar de ações a serem realizadas pelo Orientador Pedagógico, temos alguns mais ilustrativos no que diz respeito à formação dos professores, ao planejamento e avaliação de suas práticas e são eles,

- Realizar diagnósticos sobre as principais dificuldades enfrentadas pelo corpo docente e discente, a fim de planejar os HTPCs com base em dados concretos, no intuito de sanar tais dificuldades;
- Assegurar aos educadores, momentos de fundamentação teórica relacionando-a a prática educativa, levando-os a refletir, discutir e propor novas metodologias de ensino ou a aplicação devida das metodologias conhecidas para assim superar os problemas encontrados no processo de ensino-aprendizagem;
- Orientar a organização das ideias e ações junto ao corpo docente para a construção coletiva da Proposta Pedagógica da escola;
- - Organizar momentos para que os professores reelaborem os planos de ensino;
- Organizar momentos para que os professores estabeleçam metas de ensino a cada bimestre;
- Acompanhar os trabalhos desenvolvidos em sala de aula através da observação, registro e análises em visitas de supervisão;
- Incentivar os educadores a trabalharem coletivamente e trocarem experiências;
- Organizar e acompanhar a aplicação das avaliações externas (Saresp e Prova Brasil);
- Organizar, aplicar e realizar correção das Provinhas externas (2ºS anos) e simulados (3ºs e 5º anos) a fim de acompanhar o processo de ensino - aprendizagem individual dos alunos, orientando a retomada de conteúdos com novas abordagens, caso necessário;
- Participar ativamente dos momentos de formação continuada oferecidos pela Seduc;
- Coordenar a organização dos conteúdos por bimestre para posterior envio para as famílias a fim de que tenham conhecimento sobre os mesmos e possam acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. (PLANO DIRETOR, 2013-2016, p. 44-45)

Estes objetivos e/ou ações estabelecidos dão direcionamento às práticas do Orientador Pedagógico, focando a atenção ao processo de formação dos professores através do diagnóstico de suas necessidades e prezando pela organização, planejamento adequado, reflexão sobre a relação teoria e prática, avaliação das práticas dos professores e dos alunos.

Com relação ao desenvolvimento do trabalho, considerando a formação continuada encontramos ainda trechos importantes a serem agregados a nossa análise,

Será organizado um Projeto de formação continuada com a participação do corpo docente abordando temas pré-estabelecidos e outros que o grupo apontar como necessários. Temas já trabalhados nos anos anteriores como: características das fases do desenvolvimento da criança de acordo com diversos teóricos (Piaget, Freud, Wallon e Vigotsky); concepções sobre as abordagens do processo ensino-aprendizagem; estudo de metodologias de ensino mais adequadas para atender a diversidade na sala de aula (matemática e Língua Portuguesa), como trabalhar pedagogicamente com questões de sexualidade e atividades práticas de educação física. (PLANO DIRETOR, 2013-2016, p.46)

Apenas nessa pequena parte do plano de trabalho do Orientador, aparece a questão da participação dos docentes na organização do projeto de formação continuada, e no que diz respeito aos temas a serem abordados, em todo o restante do documento a impressão que fica é de que tudo é definido e pré-estabelecido pelo Orientadora Pedagógica.

Ainda no que diz respeito ao desenvolvimento dos HTPCs, o plano de trabalho da Orientadora Pedagógica aponta,

- Serão utilizados os seguintes recursos para implementação da formação em HTPC:
Textos com embasamento teórico; Análise e reflexão das atividades e práticas educativas vinculadas ao temas estudados; Oficinas sobre os temas em questão; Relatos e troca de experiências entre os professores da U.E; Encontro com professoras das salas de recursos a fim de realizar Estudo de Caso e formação; Visitas a outras escolas ou locais que ofereçam novos modelos de organização e/ou enriqueçam a bagagem de conhecimento e cultura dos profissionais; Participação em eventos, cursos e congressos; Dinâmicas de grupo que permitam ao educador vivenciar situações de aprendizagem de forma agradável: dramatizações, vídeos, músicas e atividades físicas. (PLANO DIRETOR, 2013-2016, p. 46)

Temos explicitados aqui os procedimentos selecionados pela Orientadora Pedagógica para o desenvolvimento dos HTPC, em que se recorre a várias estratégias a fim de que a formação ocorra e seja um momento significativo para os professores. No entanto, em alguns destes procedimentos estão apontados situações que fogem a formação centrada na escola, como a participação em cursos e congressos em que a abordagem possui tendências mais gerais e nem sempre específica sobre as questões relacionadas à escola, mas não descartamos que estes momentos de formação sejam também importantes para o desenvolvimento pessoal-profissional do professor ou que possam focar temas de interesse dos professores.

Cabe ainda destacar o que a Orientadora Pedagógica aponta em relação à supervisão em sala de aula

Visitas de supervisão às salas de aula - Serão realizadas semestralmente e com maior frequência quando se fizer necessário, com o objetivo de observar a organização geral da sala de aula, a metodologia utilizada pelo professor para abordar o conteúdo, a relação entre alunos e professor e ainda o planejamento registrado com antecedência. Nestas visitas haverá observação dos pontos positivos e das dificuldades encontradas pelo professor durante a aula que serão devidamente registradas para que haja o retorno por escrito com as devidas orientações, momento em que cada um poderá expor seu ponto de vista e em comum acordo buscar alternativas para a superação dos eventuais problemas. (PLANO DIRETOR, 2013-2016, p. 46-47)

As visitas de supervisão à sala de aula são ações utilizadas pelas Orientadoras Pedagógicas, tanto no sentido de observar se as orientações, estudos e metodologias discutidas são colocadas em prática pelo professor, assim como se estão funcionando devidamente, se o professor está conseguindo fazer a devida transposição didática referente a relação teoria/prática, sendo objeto de retorno e discussões posteriores que ocorrem no momento dos HTPCs (que também são utilizados para isso) e em que o Orientador Pedagógico faz as observações, tanto positivas quanto negativas sobre a aula e juntos discutem alternativas para superar dificuldades, equívocos de encaminhamento das atividades, reorientam o planejamento e oferecem mais e diferentes subsídios para os professores redirecionarem suas práticas.

As observações realizadas no segundo semestre de 2012, tiveram em alguns meses uma organização diferente de 2013; em várias semanas do segundo semestre de 2012 a Orientadora Pedagógica reunia os professores dos 1º e 2º anos na terça-feira e dos 3º, 4º e 5º anos na quarta-feira e justificou que essa organização, naquele momento era melhor, pois necessitava trabalhar questões específicas em relação a estes anos, em relação ao trabalho das professoras e a aprendizagem dos alunos. Já em 2013, o HTPC se manteve em todas as semanas às segundas-feiras. Convém ressaltar também, que o grupo de professores da escola se alterou de um ano para o outro em virtude de ter apenas 50% dos professores da escola efetivos, o que corresponde a 5 professores, sendo que se mantém a cada ano, 50% dos professores contratados.

Esta organização, reflete o conceito de formação de professores que Garcia (1999) apresenta e que trouxemos em nosso primeiro capítulo, definindo – se como área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que no âmbito da didática e da organização da escola, estuda os processos através dos quais os professores em exercício se implicam individualmente ou em equipe. Esta dupla perspectiva da formação, individual e em equipe, na escola e no momento do HTPC ocorre de acordo com a organização que a Orientadora Pedagógica realiza no trabalho juntos aos

professores, em grande grupo, em grupos menores e individualmente, quando se materializa nos momentos de supervisão em sala de aula e retorno deste momento aos professores individualmente, e em outros momentos de atendimento individual, centrado em interesses imediatos e necessidades urgentes. Os momentos em equipe, no caso da formação centrada na escola, possuem mais potencialidades no sentido da mudança, pois nesses momentos, embora haja uma predominância da heteroformação, desencadeia-se também processos de interformação, de formação mútua, de parceria, de articulação, de formação, de informação, de ajuda e orientação.

Alguns procedimentos referentes à ação da Orientadora Pedagógica se mantiveram em todos os HTPCs, e são eles:

- Presença de pautas muito bem elaboradas; em todas elas constavam os objetivos e itens a serem trabalhados e discutidos;
- As HTPCs sempre se iniciavam com a leitura de um texto literário, normalmente crônicas, que fazem parte dos momentos de formação em toda a rede e tem por objetivo formar o professor leitor, não apenas leitor de textos acadêmicos, mas apreciador e conhecedor de boa literatura;
- Descrição das atividades a serem realizadas detalhadamente, encontrando-se encaminhamentos para realização de leituras de textos a serem trabalhados com os alunos, textos para os professores constituindo-se tanto de textos teóricos, como textos teórico-metodológicos para reflexão e discussão, como encaminhamentos para o trabalho com determinados materiais e recursos didático-pedagógicos como jogos, material dourado, barras de *cuisenaire*, dominó, entre outros;
- Em algumas pautas, quando havia necessidade, alguns avisos e combinações sobre atividades que ocorreriam na escola ou relacionado às atividades das gestoras;

Com a descrição destes pontos em comum em todas as HTPCs, é possível perceber cuidado no planejamento para estes momentos e que a improvisação não faz parte da dinâmica dos momentos de formação. Algumas HTPCs reproduzem a formação que as Orientadoras Pedagógicas recebem das Coordenadoras Pedagógicas da SEDUC nos momentos destinados a eles, normalmente às quintas-feiras. Em momentos de conversa informal, a Orientadora Pedagógica relata que há momentos em que ela e as Orientadoras Pedagógicas de mais 3 escolas se reúnem para organizarem os HTPCs,

resultando também em procedimentos semelhantes dos momentos de formação em algumas escolas da rede municipal.

A formação que as Orientadoras Pedagógicas recebem das Coordenadoras Pedagógicas da SEDUC, em geral, são momentos que se caracterizam pelo processo de heteroformação, mas também são momentos de autoformação e interformação, uma vez que ocorrem no grupo de Orientadoras Pedagógicas de todas as escolas da Rede Municipal. Essa formação, que deve ser reproduzida nos momentos de HTPC das escolas, no nosso atual contexto, foca os conteúdos das avaliações externas e é extremamente centrado nos componentes de Língua Portuguesa e alfabetização para os três primeiros anos e Matemática. Os demais componentes curriculares tem ficado em segundo plano e em geral se realiza a partir do Livro Didático, sem grandes enfoques nos momentos de formação continuada.

A formação de grupos espontâneos de Orientadoras Pedagógicas para preparação dos HTPC's se configura como momentos de autoformação e interformação, em que discutem a própria prática enquanto gestoras da formação na escola, coordenadoras do trabalho pedagógico das professoras, sujeitos que auxiliam e contribuem com a ação e a reflexão dos professores sobre sua própria prática. Nestes momentos, as Orientadoras Pedagógicas se preparam, estudam e planejam os momentos de formação centrada na escola, assim como avançam no seu processo de desenvolvimento pessoal - profissional, melhoram sua prática como formadores dos professores e ao mesmo tempo, contribuem para o desenvolvimento pessoal - profissional dos professores no âmbito do trabalho e na melhoria das aprendizagens.

Um ponto a ser destacado nos HTPCs, diz respeito à presença das professoras nesses momentos, em 15 HTPCs observados, em apenas dois, o grupo estava completo, havia sempre alguém afastado (atestado, abonos ou tirando horas de folga). Para os professores que possuem jornada de trabalho em outras escolas, o dia de HTPC é o dia com maior número de horas trabalhadas, contando de 12 a 14 horas de trabalho no dia e mesmo para os que só trabalham na rede municipal sem carga suplementar, são 9 horas de trabalho no dia, portanto, o dia de HTPC acaba se transformando no dia mais atrativo para o descanso, principalmente no segundo semestre.

Descreveremos alguns momentos dos HTPC para melhor ilustrar o exposto anteriormente e demonstrar os encaminhamentos utilizados nestes momentos de

formação, no intuito de buscar elementos para nossa análise. Iniciaremos pelos HTPCs observados no segundo semestre de 2012 e depois alguns observados em 2013.

Na HTPC do dia 14 de agosto de 2012, após entregar a pauta para as professoras dos 1º e 2º anos, a Orientadora Pedagógica iniciou a leitura de um texto literário, antes, porém, ao apresentar o título do texto, levantou com as professoras algumas hipóteses sobre o teor do texto, do que tratava e registrou essas hipóteses na pequena lousa da biblioteca, onde ocorrem os HTPCs. A seguir, iniciou a leitura, porém, fazendo algumas paradas e novamente questionando as professoras sobre o que iria ocorrer, o que elas achavam que ia acontecer e na última parte, como terminaria o texto. A cada parada na leitura feita pela Orientadora Pedagógica, as professoras ficavam animadas e atentas. Após encerrar a leitura, a Orientadora Pedagógica voltou às hipóteses levantadas inicialmente e contrapôs com a finalização dada pela autora para que verificassem se as hipóteses levantadas procediam ou não. Em seguida, a Orientadora Pedagógica questionou as professoras sobre o momento da leitura que elas realizam para as crianças e se utilizam essa estratégia de levantamento das hipóteses sobre o texto. As professoras disseram que incluíram este momento nas aulas a partir do momento que passaram a vivenciar nos HTPCs e que os alunos gostam muito e ficam atentos ao texto lido. Mais uma vez, a Orientadora Pedagógica ressalta a importância da leitura junto às crianças e a preparação deste momento pelo professor, inclusive porque é necessário que o professor conheça bem o gênero literário.

Encerrado este primeiro momento, encaminhou a reflexão sobre a provinha Brasil de Matemática, pois os alunos do 2º ano haviam realizado recentemente esta avaliação diagnóstica. Distribuiu a provinha Brasil de Matemática para análise das questões e quais questões os alunos apresentaram maior frequência de erros. Esta análise é feita a partir dos descritores presentes na própria prova. A Orientadora Pedagógica retomou que a provinha Brasil é elaborada tendo como referência os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e retomou com os professores quais são os blocos de conteúdos do PCN de Matemática. Em seguida informou que os alunos atingiram o Nível 4 (de 15 a 18 acertos) e que este é o primeiro ano que conseguiram atingir este nível no primeiro teste. Uma das professoras lembrou que ainda não houve tempo para abordar todos os conteúdos abordados pela provinha. Prosseguiram analisando as questões que obtiveram maior frequência de erros, analisando caso a caso (alunos e erros), lendo cada uma das questões e avaliando o que ainda precisa ser trabalhado,

quais conteúdos, noções e habilidades e como fazê-lo. A Orientadora Pedagógica prosseguiu muito atenta, encaminhando e fazendo intervenções junto às professoras na análise de cada questão, ressaltando o que cada uma delas está exigindo que os alunos saibam, e o que estes devem saber para resolvê-los corretamente.

Após a análise das questões, assistiram ao vídeo: “O significado das operações”, que enfocou a forma como as questões matemáticas são abordadas em relação à adição, subtração, multiplicação e divisão e se as crianças compreendem o que está sendo pedido para a resolução de problemas. Em seguida, a Orientadora Pedagógica realizou um levantamento de temas que as professoras gostariam que fossem abordados no HTPC sobre a Didática da Matemática e acrescentou que ela também faria seus apontamentos, além dos já indicados, mas acrescentou que essa é uma formação demorada, e que será feita no decorrer de um ano. Para encerrar esta parte do HTPC, passou alguns informes relativos à Mostra Pedagógica de acordo com as determinações da SEDUC.

No HTPC descrito, é possível perceber várias preocupações, a primeira delas com o momento da leitura em sala de aula, considerado de grande importância para a formação do leitor, fazendo uma relação entre a formação de professores leitores como resultado para formar crianças leitoras. O segundo momento merece destaque, uma vez que é feita uma grande reflexão sobre o ensino da matemática e a metodologia para ensiná-la bem centrado num instrumento de avaliação externa, que como já pontuamos, tem definido o currículo das escolas públicas. Não podemos negar a necessidade e a importância de refletir sobre seus conteúdos e como ensiná-los de forma que as crianças dominem e consigam chegar à resolução de problemas simples a princípio, tendo em vista que a provinha Brasil é instrumento de avaliação diagnóstica que deve ser aplicada no 2º ano de escolaridade da criança. No entanto, sabemos que o fato das redes permanecerem centradas no trabalho com os conteúdos das avaliações externas, revela uma ausência de construção curricular própria, resultando num processo de fora para dentro nas definições do se ensina, resultando num processo de formação continuada dos professores separado de sua capacidade de pensar, de definir, de realizar processos de construção próprios, ficando assim, sua autonomia prejudicada e em segundo plano. Para que o processo de formação dos professores seja realmente significativo e autônomo, deve incluir também a reflexão e a decisão sobre o que ensinar e como ensinar. As professoras permaneceram muito atentas e julgaram que há a necessidade de

melhorar ainda mais os resultados das avaliações, ou seja, também refletem apenas sobre a conquista de melhores resultados e não em construção autônoma do processo de ensino e de aprendizagem. A Orientadora Pedagógica conduziu o HTPC o tempo todo e observamos que o que foi planejado foi cumprido nos mínimos detalhes.

Neste primeiro HTPC, consideramos que a condução extremamente direcionada deste momento pela Orientadora Pedagógica se constitui um processo de heteroformação, como aponta Garcia (1999), pois os professores recebem a formação organizada e desenvolvida a partir de seu formador na Unidade Escolar, no caso o Orientador Pedagógico, que prepara e organiza o conteúdo, temas e assuntos a serem abordados no momento da formação. Não podemos, no entanto, desconsiderar que ocorre também a interformação, uma vez que esta formação ocorre no grupo de professoras, em que os novos conhecimentos, as reflexões, a organização e realização de trabalhos pedagógicos cotidianos são coletivos, partem de uma relação com a formação num processo vertical, a heteroformação, mas também resultam num processo horizontal na construção de saberes pelos professores, uma vez que há interações nessa construção, ou seja, o processo de interformação.

Continuando nossas descrições, o HTPC do dia 15 de agosto de 2012, realizado com professoras dos 3º, 4º e 5º anos, iniciou novamente com a entrega da pauta e em seguida com a realização da leitura compartilhada. Neste primeiro momento, a Diretora esteve presente, preparando o equipamento que a Orientadora Pedagógica irá utilizar, mas em seguida se ausentou. Cabe ressaltar que a Diretora não participa dos momentos de HTPC, mas em seu Plano de Trabalho consta que participa de seu planejamento junto a Orientadora Pedagógica.

Dando prosseguimento à formação, a Orientadora Pedagógica anunciou que o assunto a ser tratado é sobre o gênero texto informativo “Você sabia que.....”, que se trata de um gênero cobrado na avaliação do SARESP no 3º ano. Em seguida apresenta os dados do SARESP e o IDEB de Língua Portuguesa, que tem como resultado:

AVALIAÇÃO/ANO	2007	2009	2010	2011
SARESP	-----	64,3	58,9	78,9
IDEB	5,2	6,0	-----	6,2

Realiza alguns apontamentos sobre o resultado das avaliações apontando quais aspectos os alunos dominaram e quais ainda é necessário trabalhar. Em seguida, retomou o trabalho com o texto informativo “Você sabia que...”, oferecendo às professoras material que contém este gênero textual, como a Revista Recreio, para as professoras manusearem, lerem juntas alguns desses textos, oferecendo oportunidades de contato com este gênero.

Em seguida, exibiu um vídeo do Programa “Ler e Escrever”, que aborda o trabalho com este gênero textual. Antes da exibição do vídeo a Orientadora Pedagógica entregou a cada professora uma folha contendo algumas questões para que possam refletir sobre a atividade desenvolvida e os procedimentos utilizados pela professora. O vídeo exibe uma situação de sala de aula, em que se desenvolve o trabalho com o texto informativo “Você sabia que...” a partir da história do Baobá, em que as crianças pesquisam e buscam mais informações sobre o assunto até realizarem a produção textual deste gênero.

Durante a exibição do vídeo, a Orientadora Pedagógica vai parando em alguns pontos e vai realizando a leitura das questões que estão presentes na folha entregue às professoras, com o objetivo de refletir sobre os procedimentos utilizados pela professora até a produção do texto. Retomou e se reportou a HTPCs anteriores, procurando estabelecer a relação entre os conteúdos trabalhados e a relação com a realidade dos alunos, questionando o que é aprendizagem significativa. As professoras participaram ativamente, discutindo e envolvendo-se nas propostas feitas pela Orientadora Pedagógica.

Continuando, retomou a exibição do vídeo, focando o momento em que a professora fala sobre o que escrever, para quem escrever e como escrever. Neste ponto, parou mais uma vez a exibição, fazendo observações sobre os procedimentos realizados. Após questionou as professoras sobre o que é necessário para trabalhar com determinado gênero, obtendo como resposta que é necessário que as crianças tenham contato com o gênero, para que façam leituras e conheçam a estrutura do gênero. A Orientadora Pedagógica ressalta que isto é repertoriar, colocar a disposição dos alunos um repertório sobre um determinado gênero. Retomou novamente o vídeo e ressaltou a parte da produção e da revisão do texto informativo.

Após todas as observações e discussões sobre o trabalho exibido no vídeo, a Orientadora Pedagógica destacou a necessidade das professoras realizarem um

planejamento sobre este gênero textual. Em seguida deu alguns informes e dispensou as professoras para organizarem seu planejamento nas próximas duas horas.

Neste segundo momento, a Orientadora Pedagógica percorreu as salas em que as professoras vivenciavam o planejamento e escreviam seus planos, fazendo intervenções e propondo atividades de acordo com a necessidade de cada professor e de seus alunos.

Nesta segunda descrição do momento de HTPC, percebemos novamente a preocupação com a avaliação externa; dessa vez a formação está voltada para a avaliação do SARESP focando o trabalho com o gênero “texto informativo” para a avaliação dos alunos do 3º ano. A Orientadora Pedagógica encaminhou a discussão tendo como principal recurso o vídeo cujo conteúdo traz o trabalho em sala de aula com este gênero textual, chamando a atenção das professoras para todos os procedimentos utilizados pela professora do vídeo em questão. É bastante enfática nas observações dos procedimentos e questionou as professoras o tempo todo sobre a importância de colocar as crianças em contato com o gênero num primeiro momento, para depois produzi-lo. Não podemos deixar de registrar o esforço da Orientadora Pedagógica ao focar os procedimentos metodológicos, direcionando como deve ser a prática dos professores para trabalhar bem a produção de texto e as especificidades de cada gênero.

Neste HTPC, de natureza bastante específica, considerando o domínio de procedimentos para ensinar um determinado gênero, a Orientadora Pedagógica atua como formadora dos professores para ensinar seus alunos como trabalhar com um determinado gênero textual, utilizando um modelo (vídeo) que direciona esse ensino, predominando novamente a heteroformação, sendo este momento extremamente conduzido e diretivo, com predomínio da teoria da formação formal, que se refere a aquisição de conhecimentos relativos a conteúdos específicos, no processo de aprender a aprender, como exposto no nosso primeiro capítulo deste trabalho.

Prosseguindo com nossas descrições, o HTPC do dia 28 de agosto de 2012, realizado com professoras dos 1º e 2º anos, iniciou-se com a entrega da pauta e em seguida com a realização da leitura compartilhada. Após este momento, a Orientadora Pedagógica encaminhou uma discussão sobre os conceitos de classificação e de seriação e em seguida questionou as professoras sobre as atividades de multiplicação, como encaminham essas atividades, o que utilizam além de papel, ou seja, atividades no papel e como explicaram o que deviam fazer. As professoras comentaram que utilizam o

material concreto. A Orientadora Pedagógica prosseguiu, questionando o que é necessário que a criança perceba, entenda sobre a multiplicação, enfatizando a soma/adição de parcelas iguais. Continuaram a discussão sobre as atividades realizadas junto às crianças e se essas atividades propiciam a possibilidade das crianças aprenderem/entenderem essa operação. Após essa primeira discussão, a Orientadora Pedagógica encaminhou algumas atividades em que as professoras deveriam usar sucatas para sua realização, fizeram a leitura de todas as atividades juntas e realizaram algumas delas com dominó. Durante a leitura de todas as atividades, a Orientadora Pedagógica fez intervenções, e em cada uma delas como deveriam ser realizadas utilizando material concreto e o que é importante que as crianças aprendam em cada uma delas. Prosseguiram com essa atividade até o final do HTPC, que eram as duas primeiras horas e posteriormente as professoras vão para sua sala de aula para fazerem o planejamento, organização das aulas e da rotina.

Neste HTPC, percebemos a preocupação em dar continuidade ao iniciado no anterior, em que foram trabalhados os resultados da provinha Brasil, prosseguindo com os estudos sobre a didática da Matemática. A Orientadora Pedagógica trouxe para o HTPC, já selecionadas, atividades que focavam a multiplicação, e vivenciam as atividades, discutindo e pontuando o objetivo de cada uma delas.

Embora predominando os processos de heteroformação e interformação, com enfoque das teorias da formação formal e categorial, pela prática de aquisição de conhecimentos relativos a conteúdos específicos e a relação ação-reflexão-ação, não podemos desconsiderar o que Roldão (2007) indica sobre a função de ensinar ao considerar que se reveste de caráter ativo e não transmissivo, alterando o perfil, papel e função do professor, que deve construir sua profissionalidade docente a partir da capacidade de transformar conteúdo científico em conteúdos pedagógico-didáticos numa situação de ensino, por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, ou seja, é necessário que o professor saiba mediar a construção de conhecimentos de forma a compô-los num processo de conhecimento transformativo. Ao realizar esse processo no momento de formação, o esforço da Orientadora Pedagógica, é justamente que os professores construam essa capacidade.

No HTPC do dia 29 de agosto de 2012, com professoras dos 3º, 4º e 5º anos, após a entrega da pauta e da leitura compartilhada, a Orientadora Pedagógica encaminhou a leitura do texto: “Sobre leitura e formação de leitores: qual é a chave que

se espera?” de Kátia Lomba Brakling. Cada professora ficou responsável por expor uma parte do texto, mas todas fizeram a leitura do texto integralmente.

Após a leitura do texto, cada uma expôs uma parte do texto e discutiram o sentido da leitura, os tipos de leitura, a importância de ler, a leitura por prazer. Comentaram que realizam a leitura para os alunos todos os dias, para os que estão alfabetizados e para os que não estão, justamente para despertar o prazer de ler. Uma das professoras defendeu que isso deve ser feito em todos os anos e outra que a leitura do professor é fluente, respeita a pontuação e que a partir dessa observação, os alunos também querem ter uma postura de leitor fluente. Continuaram a fazer comentários sobre suas práticas relacionadas à leitura; uma delas citou que faz a leitura compartilhada 4 vezes na semana e um dia da semana traz os alunos à biblioteca, momento em que escolhem o que vão ler. Outra professora comentou que quando as crianças fazem várias leituras, costumam fazer indicações para os colegas. Neste momento, a Orientadora Pedagógica aproveitou e ressaltou a importância da indicação literária.

Percebe-se, neste momento do HTPC, que os professores identificaram no texto estudado práticas que já realizam para a formação do leitor fluente e que se traduz em um dos princípios de como deve ocorrer a formação, defendidos por Garcia (1999), que é o da necessidade de integração teoria-prática na formação de professores, considerando que os professores enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das experiências e vivências pessoais, que racionalizaram e transformaram em rotina.

Como já havia transcorrido duas horas de HTPC, a Orientadora Pedagógica encerrou este primeiro momento, avisando que retomarão ao texto na próxima semana e deu alguns recados. As professoras se dirigiram às suas salas para organização do planejamento e da rotina da sala de aula.

A Orientadora Pedagógica atendeu, neste segundo momento, uma professora do 5º ano, fez orientações sobre a apresentação que iriam realizar na “Mostra Pedagógica”. Em seguida, se dirigiu para a sala dos 5º anos e foi solicitada por uma das professoras para a elaboração da avaliação de uma criança que apresentava dificuldades de aprendizagem. A Orientadora Pedagógica ajudou a professora a realizar a avaliação esclarecendo sobre os níveis de alfabetização.

Neste HTPC, a Orientadora Pedagógica trouxe a leitura como atividade de sala de aula, para isso utilizou o estudo de texto sobre o assunto e desenvolveu a discussão a partir das práticas realizadas pelas professoras.

O HTPC do dia 4 de setembro de 2012, com professoras dos 1º e 2º anos, iniciou como todos os outros, com a entrega da pauta e leitura compartilhada seguida de uma breve discussão sobre a leitura realizada pela Orientadora Pedagógica. Em seguida, encaminhou o trabalho baseado na exploração dos blocos lógicos, apresentou o material e as possibilidades de exploração das propriedades físicas dos blocos, as possibilidades de classificação por cor, forma, espessura, tamanho, demonstrando como poderiam ser utilizados em sala de aula, que atividades poderiam ser desenvolvidas com os alunos, inclusive realizando as atividades junto às professoras. Vivenciaram as atividades discutindo variações na forma de encaminhar junto aos alunos e depois discutiram quais atividades seriam mais adequadas para quais anos.

A Orientadora Pedagógica realizou orientações sobre os procedimentos que as professoras deveriam realizar ao encaminharem as atividades, os cuidados ao fazer os agrupamentos produtivos, e a necessidade de acompanhar o desenvolvimento das atividades, percebendo assim como as crianças pensam para poder intervir. Após estas observações a Orientadora Pedagógica avisou que daria retorno às professoras sobre a supervisão feita em sala de aula e encerrou o HTPC.

Encerramos aqui a descrição dos HTPCs observados em 2012. As situações aqui descritas nos revelam que são momentos em que a Orientadora Pedagógica prepara e encaminha as atividades de formação, procurando garantir a participação das professoras, num processo de formação bastante direcionado, focando excessivamente os conteúdos das avaliações externas.

Nessas observações, constatamos que o processo de heteroformação foi predominante, considerando as situações extremamente direcionadas pela Orientadora Pedagógica, numa busca de cumprir a sua pauta já pré-estabelecida, procurando garantir, dessa forma, que a formação necessária a cada grupo de professoras aconteça. É bastante minuciosa na execução da pauta no que diz respeito aos procedimentos, pois considera que o passo a passo é importante para que os professores aprendam a encaminhar as atividades junto aos alunos e que saibam também justificar a escolha de suas práticas em sala de aula, constituindo-se assim, de um processo relativo à Teoria da formação formal.

É importante lembrar que 50% destas professoras são contratadas, e que este grupo possui tempo de experiência inferior a 5 anos e se enquadram no grupo em que Nóvoa (2003) aponta que a formação centrada na escola deve ocorrer a partir da formação-acompanhamento nos primeiros anos de exercício profissional, sendo este período inicial momento de transição de “aluno-mestre” para “professor principiante”, em que nesta fase inicial da docência deva ser encarada como momento propedêutico e probatório.

Iniciamos a descrição dos HTPCs de 2013, num número um pouco menor, pois nesse ano aconteceram somente às segundas-feiras reunindo todos os professores.

Na HTPC do dia 19 de agosto de 2013, a Orientadora Pedagógica entregou a pauta aos professores e realizou a leitura compartilhada. Em seguida, encaminhou junto às professoras a seleção do melhor desenho dos alunos dos 1º aos 3º anos, e a seleção das melhores redações dos alunos dos 4º e 5º anos, para o concurso de desenho e redação do projeto de Educação Cívica na escola⁵⁵. Foram selecionados 3 desenhos e 2 redações que seriam encaminhadas à SEDUC para concorrerem na etapa municipal com as demais escolas municipais. Este é um exemplo de Projeto em que a SEDUC realiza as parcerias sem consultar as escolas se há interesse no tema e encaminha através de portarias para a escola realizar, sem grandes discussões e objetivos claros. Não considera, por exemplo, que a escola pode elaborar outras formas de trabalhar o civismo com seus alunos sem concorrer a concursos e premiações. Esse modelo de concursos e premiações possui um enfoque competitivo que reforça os valores da sociedade capitalista sobre assuntos que podem ser encaminhados de outras formas e com melhores resultados, sem o direcionamento a premiações. Infelizmente é mais um exemplo da total ausência de autonomia das escolas em decidir que projetos querem ou não realizar.

Encerrada a escolha do desenho e das redações, passaram à leitura das Diretrizes para a Educação Ambiental elaboradas por duas coordenadoras pedagógicas

⁵⁵ Este projeto é uma parceria entre a SEDUC e a Polícia Militar, em que a banda da Polícia Militar percorre as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal fazendo apresentações aos alunos do Hino Nacional, Hino à Bandeira Nacional, Hino da Independência e o Hino de Presidente Prudente e trabalham algumas noções de civismo. O tema do concurso é: “Qual foi a sua experiência com o projeto de Educação Cívica na escola?” e após esse momento em que a Banda da Polícia Militar comparece à escola, os alunos devem desenvolver os desenhos e redações que serão posteriormente selecionados na escola e encaminhados a SEDUC para apreciação e uma primeira premiação e depois os 5 melhores receberão a premiação na Câmara Municipal.

da SEDUC. Após a leitura, a Orientadora Pedagógica encaminhou a discussão sobre a necessidade de se propor alguma alteração no documento explicando que este fora enviado a todas as escolas da Rede Municipal para a apreciação dos professores e eventuais propostas de alterações. Em seguida formulou algumas questões sobre as Diretrizes e enfatizou que o trabalho com Meio Ambiente na escola não é opcional, está previsto em lei e deve fazer parte do currículo escolar.

As professoras fizeram vários comentários sobre o tema “Meio Ambiente”, dizendo que ainda falta conscientização por parte de todos, que há descaso por parte do poder público com esta questão, que a coleta seletiva não ocorre, que as pessoas separam o lixo, mas quando a coleta é feita, misturam todo o lixo, que a escola tem o projeto voltado para esta questão, mas que muitas vezes fica inviabilizado, porque faltam as ações do poder público para que o trabalho a partir do lixo (reciclagem e reaproveitamento) seja feito adequadamente. Fizeram encaminhamentos para alteração das Diretrizes no que diz respeito às políticas públicas para o meio ambiente, ressaltando a verificação sobre a ocorrência da coleta seletiva, e sobre a necessidade de um trabalho de conscientização da população, devendo ser elaborado um instrumento de denúncia, como por exemplo, cartas ao poder público cobrando as ações, e que as crianças na escola também podem escrever essas cartas.

O próximo passo foi a leitura do projeto da escola cujo título é “O nosso Meio Ambiente”; a discussão ocorreu em torno da necessidade de mudanças e adequações no projeto para atender a realidade atual. Enfatizou as modificações que já foram feitas, lembrando que quando o projeto foi elaborado pela primeira vez, o tema do 1º ano era plantas, hoje é jardim, do 2º ano era animais, hoje é horta, do 3º ano era horta e hoje é água, do 4º ano continua sendo a reciclagem de lixo e dos 5º anos, permanece o tema energia.

Iniciaram a discussão do projeto por ano, indicando algumas ações; a Orientadora Pedagógica propôs que na organização da rotina, a cada dia, três alunos iriam regar as plantas. No segundo ano, o projeto horta, as turmas já plantaram e iriam acompanhar o crescimento, fazendo posteriormente a colheita e a produção seria entregue na cozinha para que fosse utilizado na merenda. No 3º ano, o tema água seria trabalhado a conscientização para evitar o desperdício, não deixando torneiras abertas, colocando mensagens nos banheiros e perto dos bebedouros. No 4º ano, o tema reciclagem de lixo, realizariam a confecção de cartazes informativos sobre os 3Rs

(reduzir, reutilizar e reaproveitar), alunos fariam a conscientização de outros alunos, assim como fariam campanhas para que não jogassem o lixo no chão, entre outras ações.

Neste HTPC, as professoras dos 5º anos não estavam presentes, e a Orientadora Pedagógica disse que encaminharia essa discussão posteriormente junto a elas. A Orientadora Pedagógica propôs que algum professor e seus alunos ficassem responsáveis pelas floreiras, o que gerou uma discussão entre as professoras, pois ninguém queria ficar responsável, mas uma professora do 4º ano acabou concordando em ficar com o projeto. Em seguida a Orientadora Pedagógica passou informações sobre a aplicação e a correção da provinha⁵⁶ e da prova Brasil⁵⁷ e encerrou as primeiras duas horas do HTPC.

Este HTPC não teve como foco central as avaliações externas, mas suas discussões se mantiveram sobre temas e assuntos definidos e desencadeados pela SEDUC, dada à urgência de definição das Diretrizes para a Educação Ambiental nas escolas, que neste caso, vem apenas reafirmando o trabalho que as escolas já realizam com o tema do Meio Ambiente. É impossível não observar e reconhecer que a escola não possui um currículo construído a partir da formação e reflexão dos professores, as avaliações externas e a SEDUC tem controlado o fazer dos professores, tem direcionado de forma bastante impositiva o que ensinar, retirando dos professores as possibilidades de construção autônoma do que ensinar e como fazê-lo.

O trabalho da Orientadora Pedagógica, neste caso em específico, também se define pelos assuntos encaminhados pela SEDUC, em projetos que chegam definidos e que são executados na escola pelos professores. Embora os temas sejam relevantes, é mais uma atividade que chega a escola com definição de todas as formas a serem executadas, e que devem ser cumpridas, retirando tanto da Orientação Pedagógica como dos professores as possibilidades de criar outras formas de fazê-lo. A Orientadora Pedagógica reconhece a importância do tema e faz a mediação entre os projetos e os

⁵⁶ Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças.

⁵⁷ Prova Brasil é uma avaliação em larga escala aplicada aos alunos de 5º e 9º ano do Ensino fundamental nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana. Como resultado, a Prova Brasil fornece médias de desempenho com base na avaliação de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática para cada uma das escolas participantes e esses índices de desempenho também são utilizados para compor o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

professores de forma a garantir que estes ocorram e os professores também por considerar o tema importante abraçam a causa.

Importante destacar que nossa crítica está no excessivo direcionamento das ações pedagógicas na escola por parte da SEDUC, e na pouca autonomia da escola para definir o que deverá ser feito e a melhor forma de fazê-lo.

O HTPC do dia 9 de setembro de 2013 seguiu o ritual inicial normal, entrega da pauta e leitura compartilhada e em seguida a Orientadora Pedagógica encaminhou a correção e análise do simulado de Língua Portuguesa do SARESP⁵⁸, aplicado em 21 de agosto de 2013, de acordo com o ano e gênero exibido para cada um, sendo que as professoras dos 2ºs anos corrigiram e analisaram a escrita de um bilhete, as professoras dos 3º anos corrigiram e analisaram a escrita da finalização de um conto, tendo a colaboração dos professores dos 1º anos, e as professoras dos 5º anos, corrigiram e analisaram a escrita da “Carta de Leitor”, com a colaboração de uma professora do 4º ano.

Essa análise após a correção teve o objetivo de verificar e identificar os erros que os alunos cometeram na escrita do gênero exigido a cada turma e para que possam retomar este conteúdo com os alunos, retomando a estrutura e contexto de produção de cada gênero. Durante a correção e análise, as professoras fizeram boas discussões sobre o que deveria ser retomado junto aos alunos para melhorar a produção e atender os critérios exigidos. A Orientadora Pedagógica circulou entre os grupos, contribuindo na análise e pontuando junto às professoras o que precisa ser retomado. A correção e a análise foi feita de acordo com os critérios de avaliação contidos no SARESP. Este trabalho foi feito durante as duas primeiras horas do HTPC e nem todos os grupos conseguiram terminar.

As avaliações externas presentes em mais um momento de HTPC, coordenado pela Orientadora Pedagógica que realiza os encaminhamentos necessários para a análise dos conhecimentos que os alunos devem adquirir para um bom desempenho nas avaliações. Embora focado no conteúdo exigido pelas avaliações externas, não podemos desconsiderar que as professoras realizam discussões interessantes sobre as estratégias de ensino para a produção de texto. As discussões coletivas de como ensinar são

⁵⁸ SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. É aplicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação de escolaridade básica paulista, com o objetivo de orientar os gestores do ensino fundamental e médio no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

importantes nos grupos de professores, pois neste momento ocorrem as trocas de experiências entre professores mais experientes e menos experientes e também criam-se novas possibilidades para os encaminhamentos das práticas pedagógicas. Estes momentos se caracterizam como interformação a partir do encaminhamento e mediação da Orientadora Pedagógica.

Prosseguindo a descrição de mais um HTPC, sendo este do dia 23 de setembro de 2013, em que a Orientadora Pedagógica dividiu os grupos, trabalhando no primeiro momento com 4 professoras dos 1º e 2º anos, analisando os resultados do simulado de Matemática do 2º ano, em que foi utilizado o instrumento de avaliação do SARESP de 2008, aplicado no dia 22 de agosto de 2013. Neste momento a correção já estava realizada, quantificada e calculado o percentual de erro de cada questão, sendo possível visualizar quais questões tiveram maior número de erros e analisar o que está sendo necessário retomar. O simulado possuía 11 questões e o enfoque principal estava em conteúdos de números e operações. Observaram cada questão, detalhando o que cada uma delas exige, focando mais atenção naquelas em que houve maior número de erros.

A Orientadora Pedagógica sugeriu atividades que trabalhassem com as competências e habilidades⁵⁹ das questões do simulado, apontou vários materiais existentes na escola e que poderiam ser utilizados, entre eles o Pró-letramento de Matemática, PNAIC de Matemática, Ler e Escrever entre outros. Enfatizou também o estágio de desenvolvimento⁶⁰ em que se encontram os alunos do Ensino Fundamental (operatório concreto), as características dessa fase e o que é necessário realizar junto às crianças para que haja aprendizado.

No segundo momento, a Orientadora Pedagógica propôs a discussão sobre os resultados do simulado de matemática dos 3ºs anos, também aplicado no dia 22 de agosto a partir de um instrumento de avaliação do SARESP. Estavam presentes neste momento apenas uma professora do 3º ano e uma professora do 4º ano, pois as outras duas encontravam-se afastadas (abonada e atestado médico respectivamente). O

⁵⁹ As competências e habilidades tem gerado muitas discussões e críticas entre autores de correntes teóricas divergentes. Perrenoud (1999), um dos principais autores que defende essa abordagem afirma que constroem-se competências exercitando-se em situações complexas, tem seu foco sobre o aluno, a pedagogia diferenciada e os métodos ativos. A pedagogia das competências é parte integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, da qual Duarte (2008), intitula de Pedagogias do “Aprender a aprender” e sobre a qual discorre várias críticas fundamentadas em seu livro “Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?”.

⁶⁰ Enfoque na Teoria Cognitiva de Jean Piaget.

simulado dos 3º anos possuía 17 questões e o enfoque também estava no bloco de conteúdos de números e operações.

Prosseguindo, a Orientadora Pedagógica apresentou os dados do simulado corrigido, quantificado e calculado o percentual de erro de cada questão, e novamente realizaram a análise de cada questão, discutindo o que seria necessário que os alunos soubessem para resolver a cada uma das questões com sucesso. Realizaram também uma relação entre a avaliação de cada aluno e os resultados obtidos na prova ou seja, quantas questões erraram. Novamente a Orientadora Pedagógica fez orientações de como deveriam proceder no encaminhamento das atividades para que os alunos refletissem sobre a questão e qual era o problema que precisavam resolver em cada uma delas e indicou materiais que auxiliaria nesse trabalho.

Neste HTPC, as professoras dos 5º anos estavam ausentes porque estavam preenchendo as fichas de avaliação. Esta escola já organizou as fichas de avaliação no modelo digital, podendo ser preenchidas no computador, o que facilitou bastante os registros, assim como o atendimento e a orientação aos pais.

Como podemos perceber, mais um HTPC, cuja atenção está voltada a avaliação externa e embora consciente de que isto não ocorre somente nesta escola e nem somente nesta rede municipal, podemos concluir que boa parte das escolas do estado de São Paulo, no caso do SARESP e boa parte das escolas do país, no caso do IDEB, tem um currículo de formação de professores determinado, independente da vontade dos atores da escola, ou das redes, sejam elas municipais ou estaduais.

Iniciaremos o relato da observação realizada na Reunião Pedagógica e nas Reuniões do Conselho de Classe, Ciclo e Termo, momentos estes que tiveram a condução da Diretora da escola, junto com a Orientadora Pedagógica. Cabe esclarecer que o calendário escolar é composto de duas reuniões pedagógicas no ano, ocorrendo uma no primeiro semestre e uma no segundo semestre. Em fevereiro, após o carnaval, as escolas suspendem suas atividades para o planejamento; entre o primeiro e o segundo bimestre ocorre uma reunião pedagógica, dois momentos de conselho de classe, aos finais dos bimestres e uma reunião de avaliação ao final do primeiro semestre; seguindo o mesmo encaminhamento, ocorre uma reunião pedagógica no segundo semestre, entre o terceiro e quarto bimestre, dois momentos de conselho de classe, um ao final do terceiro bimestre e outro ao final do quarto bimestre, finalizando com uma reunião de avaliação do segundo semestre.

Quanto à presença da Diretora nestes momentos citados no calendário, esta é responsável pela condução de todas as atividades, sendo de responsabilidade específica da Orientadora Pedagógica apenas os HTPCs. Em seu Plano de Trabalho, contido no Plano Diretor da escola, no que diz respeito aos HTPCs, encontramos a seguinte afirmação, no item formação continuada, que de certa forma, justifica sua ausência nos momentos de HTPC,

Nos HTPCS – Acompanhar o planejamento das mesmas, discutindo e auxiliando o Orientador Pedagógico, quando necessário, a fim de traçar metas para a formação dos professores levando em conta as prioridades detectadas nas avaliações; participar dos encontros sempre que se fizer necessário. (PLANO DIRETOR, 2013-2016, p. 39)

No entanto, no que diz respeito aos demais momentos da formação continuada, a Diretora se coloca da seguinte forma,

No planejamento – Analisar os dados das avaliações a fim de organizar as reuniões de planejamento, tendo em vista a participação democrática de todos os funcionários. As reuniões deverão ser planejadas com o intuito de envolver todos os membros do grupo levando-os a refletir sobre os problemas da escola e a buscar alternativas viáveis para solucioná-los.

Nas reuniões pedagógicas – Elaborar e participar ativamente das reuniões pedagógicas, de avaliação e reuniões do conselho de classe, ciclo e termo juntamente com o Orientador Pedagógico, com o intuito de promover a reflexão sobre a prática, sob a luz das teorias e dos resultados alcançados. Adequar documentos para que os registros da vida escolar dos alunos sejam feitos de forma clara e com otimização do tempo gasto pelo professor. (PLANO DIRETOR, 2013-2016, p.39)

Fica claro seu papel ativo e dirigente nestas situações, que também são situações em que a formação de professores ocorre, porém com caráter mais amplo, envolvendo todos os demais funcionários da escola.

Estes momentos aparecem também no Plano de Trabalho da Orientadora Pedagógica, porém com uma atuação um pouco diferenciada e especificando cada momento, com caráter mais pedagógico, estando assim definido,

Reunião de Conselho de Classe, Ciclo e Termo – Nessas reuniões será apresentado e discutido o desempenho dos alunos, com atenção especial para aqueles com dificuldades de aprendizagem, com o objetivo de traçar estratégias eficazes de ensino. Será apresentado também o levantamento de faltas.

Reunião Pedagógica - Terá como objetivo integrar a equipe escolar em torno do ideal de formação humana no âmbito escolar.

Reuniões de Avaliação - serão realizadas com o intuito de envolver toda a equipe escolar na discussão sobre os objetivos previstos no plano diretor e as respectivas ações planejadas para alcançá-los, analisando os sucessos e fracassos e reorganizando o que for necessário. Nesses momentos será

avaliado ainda o desempenho de cada profissional. (PLANO DIRETOR, 2013-2016, p. 47)

Interessante observar que o planejamento não consta do Plano de Trabalho do Orientador Pedagógico e as reuniões de avaliação não são citadas no Plano de Trabalho do Diretor, embora apareçam no cronograma anual das duas profissionais. É possível perceber também que em alguns dos planos, os cargos e funções se confundem: por exemplo, a condução na avaliação do Plano Diretor deveria constar do Plano de Trabalho do Diretor, no entanto, sequer está citado, apenas aparece no cronograma anual. O planejamento por sua vez, é um momento muito importante para o trabalho dos professores e não está citado no Plano de Trabalho do Orientador Pedagógico, apenas aparece em seu cronograma anual.

A Reunião Pedagógica observada ocorreu no dia 27 de setembro de 2013, com toda a equipe escolar. O primeiro momento foi o café coletivo com todos, no refeitório da escola. Para fazer o café coletivo, cada funcionário contribui com um item, como bolo, pão, torta salgada, torta doce, café, refrigerante, queijo, presunto, requeijão entre outros. Este costuma ser um momento bastante descontraído em que todos conversam, contam histórias, se divertem. Em seguida, a Diretora e a Orientadora Pedagógica encaminharam uma dinâmica de grupo em que cada um deveria retirar de uma caixinha um papel em que constava os nomes de todos os funcionários, previamente preparada; após esse procedimento, deveriam escrever em cartazes fixados na parede, o nome da pessoa que retirou e atribuir-lhes qualidades.

Num primeiro momento apenas a pessoa que retirou o nome, e num segundo momento uns acrescentam qualidades aos cartazes dos outros, e assim todos escreveram nos cartazes de cada um e de todos ao mesmo tempo. Para finalizar, a Diretora chamou a atenção de todos sobre o que sentiram ao ver as qualidades que os colegas lhes atribuíram e fez uma reflexão sobre esse sentimento, enfatizando como é importante saber o que o outro pensa a seu respeito, principalmente quando se trata de suas qualidades.

Em seguida, todos se reuniram na sala de informática para a reunião. Iniciando os trabalhos do dia, a Diretora pediu que fosse exposto o motivo de nossa presença e o objetivo de nossa pesquisa. Nossa apresentação foi realizada, assim como os objetivos da pesquisa; o grupo de professoras já nos conhecia, mas os demais funcionários ainda não. Dando continuidade à reunião, a Diretora e a Orientadora Pedagógica entregaram a pauta da reunião cujo objetivo era discutir o processo de ensino e aprendizagem

envolvendo toda a equipe escolar. Prosseguiram informando a programação da semana da criança e apresentaram em seguida problemas relacionados à má utilização de alguns espaços da escola, em especial, a sala de informática, ressaltando as condições em que esta tem ficado após a utilização e retomando qual a real importância desse espaço e como deveria ser tratada, enfatizando que sua preservação e organização deveria ser mantida.

A Diretora entrou no primeiro ponto da pauta, colocado na sequência, após a dinâmica de grupo; fez esclarecimentos sobre o Projeto Cidade Escola, a pedidos dos servidores; este projeto deve iniciar suas atividades na escola a partir de 2014. A princípio explicou como o projeto funciona, quais são as indicações do MEC e como a SEDUC tem encaminhado os procedimentos necessários para o funcionamento. Os esclarecimentos geraram grande polêmica, pois o projeto funciona a partir de parcerias e convênios, o MEC remunera os oficinairos através do Programa Mais Educação, mas os valores são baixos e não existia na escola uma estrutura que atendesse o funcionamento do projeto. As famílias teriam a opção de aderir ou não ao projeto e seriam atendidos inicialmente 100 alunos, sendo 50 alunos por período. Mas a diretora alertou que a escola necessitava de estrutura física e recursos humanos para o funcionamento.

Dando continuidade, a Diretora passou a condução da reunião para que a Orientadora Pedagógica fizesse os encaminhamentos para o trabalho de grupo, que foi o segundo ponto da pauta. Foram organizados 4 grupos compostos por professores e funcionários da equipe de apoio e cada grupo recebeu um material pedagógico e um problema a ser resolvido, utilizando o material para resolução do problema. O primeiro grupo recebeu o ábaco, o segundo recebeu o material dourado, o terceiro recebeu o ‘dinheirinho’ e o quarto e último grupo recebeu discos de fração. Os servidores deveriam resolver o problema apresentado com o material e os professores deveriam num primeiro momento observar, e diante das dificuldades orientar o uso do material para resolução do problema.

O objetivo desta atividade foi conscientizar os professores sobre a importância do uso de material concreto pelos alunos do Ensino Fundamental para a resolução de problemas, e como se torna mais fácil compreender e resolver o problema com o material. Os servidores da equipe de apoio, por sua vez, entenderem para que serviam os materiais e porque os professores utilizavam no trabalho com as crianças. Após resolverem os problemas, cada grupo apresentou como resolveu a questão, sendo que

em cada grupo foi escolhido um funcionário da equipe de apoio para relatar como foi o processo de resolução.

Para finalizar, a Diretora e a Orientadora Pedagógica encaminharam questões a respeito da atividade realizada com o objetivo de refletir a importância de compreender o processo de aprendizagem e de não realizar as atividades simplesmente fazendo a repetição mecânica sem a compreensão. Os servidores ressaltaram que é mais fácil resolver as questões utilizando este material e que na época em que passaram pela escola não se fazia uso desse material, o que dificultava a aprendizagem e que teriam conseguido aprender com mais facilidade se os seus professores tivessem utilizado.

Em seguida, fizeram um breve intervalo e quando retornaram, a Diretora e a Orientadora Pedagógica exibiram um vídeo cujo tema é a “Morte”, ou melhor, a situação de um sujeito que só pensa em trabalho, e que de repente, recebe a visita da “morte” que veio buscá-lo, o sujeito entra em desespero, e negocia mais alguns dias e então vai curtir a vida. O vídeo enfatiza a importância de saber dosar trabalho, família, lazer.

Após a exibição do vídeo, as professoras e demais funcionários foram dispensados, sendo que as professoras seguiram para suas salas de aula para darem continuidade ao preenchimento das fichas de avaliação dos alunos, pois em breve teriam o conselho de classe, ciclo e termo.

A atividade encaminhada durante a reunião demonstra o esforço por parte das gestoras em convencer as professoras da importância do uso do material concreto para o ensino dos conteúdos de matemática; nota-se que com todo este material na escola, ainda alguns persistem em práticas mecânicas, sem compreensão real do processo. As gestoras enfatizaram o tempo todo o uso do material como facilitador, propiciando compreensão do processo e atribuindo outro significado à aprendizagem dos alunos. Constituindo-se assim também como momento de formação, contou com a participação e contribuição dos demais funcionários e principalmente das vivências e experiências de cada sujeito com a vida escolar, pois à medida que cada um expõe e relata sobre os seus sucessos e fracassos na aprendizagem, suscitam reflexões sobre o “como ensinar” e quais são os melhores procedimentos para garantir sucesso na aprendizagem dos alunos.

Outro momento observado na escola foi a reunião do Conselho de Classe, Ciclo e Termo, ocorrida no dia 30 de setembro de 2013, finalizando o 3º bimestre, no período da manhã com as professoras que lecionam no período de tarde e no período da

tarde, com as professoras que lecionam no período da manhã. Os procedimentos nesse momento foram semelhantes, tanto num período quanto no outro. A Diretora projetou os gráficos com os níveis da escrita (pré-silábico, silábico sem valor sonoro e com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético) de cada ano/turma, começando pelo primeiro ano, depois o segundo e assim sucessivamente até o 5º ano. Em cada período estava presente um professor de cada ano/turma, que realizou comentários sobre seus alunos, enfatizando o que já sabem, o que precisam aprender e quais crianças encontram-se com dificuldades na aprendizagem. Os critérios de avaliação foram os utilizados em toda a rede, e são eles: PS (plenamente satisfatório), S (satisfatório) e NS (não satisfatório).

Nesta escola existe uma ficha de avaliação elaborada pelos próprios professores com a supervisão da Orientadora Pedagógica sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, descrevendo o que deve ser desenvolvido/aprendido em cada ano. Com base nessa ficha, os professores realizavam a avaliação de cada ano. A cada gráfico apresentado, os comentários recaem mais sobre os alunos que estão classificados como NS (não satisfatórios), e cada caso foi comentado, enfatizando as dificuldades apresentadas por cada um. A Orientadora Pedagógica realizou observações de possíveis encaminhamentos para o trabalho com esses alunos e, em casos em que havia problemas familiares ou problemas de aprendizagem mais graves, a Diretora anotava o nome da criança, a ocorrência a ser tratada para conversas com a família e para encaminhamento a outros atendimentos para a realização de um diagnóstico mais específico. Alguns professores também contribuíram nesse momento, às vezes fazendo comentários sobre como trabalhar com os alunos de outro professor, mas que foram seus alunos em anos anteriores.

O Conselho de Classe, Ciclo e Termo se constitui de um momento de avaliação, mas também de estudo de caso⁶¹, pois os alunos e suas dificuldades são enfatizadas e discutidas de forma mais detalhada e específica, gerando novos encaminhamentos em relação ao aluno e que causam modificações no planejamento e

⁶¹ Utilizamos este conceito, considerando que a dificuldade de aprendizagem de determinada criança é um caso específico e complexo e que necessita ser estudada detalhadamente, procurando as causas e quais as ações necessárias para sua superação. Dessa forma, considera-se necessária a coleta de dados sobre a dificuldade que a criança possui, a análise sobre as condições de aprendizagem (meio social) da criança e a procura de metodologias adequadas para estes casos específicos, num esforço de superação de tais dificuldades pela ação conjunta entre professores a partir da prática pedagógica, escola e família.

nas práticas dos professores. Constitui-se, sem dúvida nenhuma, de mais um momento de formação, em que o foco se dá sobre a garantia de aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam maiores dificuldades.

Algumas críticas em relação à SEDUC surgiram nesse momento, como a ausência de tutor para alguns casos e a não valorização dos professores que assumem turmas de reforço e apoio escolar, pois estas seriam duas condições necessárias para a superação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alguns alunos e que demandam um trabalho mais específico.

As observações realizadas reafirmaram e nos levam a inferir que o momento do HTPC realizado na escola é o principal momento de formação dos professores, porém não é o único; outros momentos e situações vividas no cotidiano escolar nos dão a certeza de que o processo formativo ocorre também pela contribuição de outros atores desse mesmo cotidiano. Essa interação, quando bem mediada pelos gestores traz inúmeras contribuições ao desenvolvimento profissional dos professores. Isso nos faz crer e afirmar que a escola e principalmente a sala de aula é o principal espaço de aprendizagem dos professores, pois o movimento de ação-reflexão-ação é fundamental para a formação de um bom professor.

As gestoras (Diretora e Orientadora Pedagógica) não seguem um modelo de administração específico, é possível afirmar que agem mais pela relevância, por procurarem a pertinência nas ações, procurando realizar seu trabalho de forma bastante direcionada, não deixando a improvisação tomar conta de suas práticas, mas mantendo uma relação bastante respeitosa a opinião de todos e dando significado as atividades que encaminham. Podemos também afirmar que tais práticas se situam no que Sander (2007) conceitua de paradigma multidimensional, que não exclui nenhum dos modelos vividos na história da administração educacional, mas inclui todos os aspectos dos modelos vividos, considerando a necessidade de dar respostas organizacionais e administrativas eficientes, eficazes, efetivas e relevantes às mudanças e necessidades atuais da unidade escolar. É necessário entender que à medida que as demandas da escola se modificaram, também foi necessário criar novas formas de atender a tais demandas, num movimento de busca e reconstrução na gestão da escola, num processo muito próprio e de reconstrução constante.

Quanto ao trabalho da Orientadora Pedagógica, percebemos que existe uma preocupação marcante com o planejamento dos momentos de formação e com o

encaminhamento na escola da formação realizada pelos Coordenadores Pedagógicos da SEDUC, que também tem em suas ações de formação grande preocupação com as avaliações externas, reflexo da grande preocupação da administração atual com os resultados e notas dessas avaliações. Isto se constitui num entrave e ao mesmo tempo numa solução para uma rede que não possui e não desencadeou um processo de construção curricular próprio, pois ao mesmo tempo que as avaliações externas definem o que fazer nos momentos de formação, mantém o fazer dos Orientadores Pedagógicos e técnicos da SEDUC aprisionados num processo já definido pela política educacional nacional, em que a avaliação está a frente do processo de ensino, processo esse que deveria ser, num primeiro momento de investimento na formação de todo o quadro do magistério para uma construção autônoma do currículo da rede municipal. Sabemos que o trabalho do Coordenador Pedagógico não deveria estar predeterminado e que este deveria retirar os elementos para o seu trabalho no cotidiano escolar, num processo coletivo de construção do Projeto político Pedagógico da escola. Nesse processo, é necessário aprender a coordenar muitas situações, trabalhar com o coletivo, com as necessidades e demandas da escola, aprender a lidar com o aspecto humano das pessoas atendendo-as no individual e no coletivo, além da necessidade de competência técnica. Em outras palavras é necessário aprender a trabalhar com o sujeito, com o grupo e com o empoderamento da equipe.

São muitas aprendizagens para os gestores e os professores no cotidiano escolar, o trabalho de ensinar é constantemente permeado pelo trabalho de aprender por todos os que compõem o espaço e o tempo da escola.

Capítulo 4 - As vozes dos gestores e professores sobre a formação centrada na escola

Conforme já descrevemos na introdução, nossa pesquisa pode ser identificada como uma “abordagem qualitativa” privilegiando instrumentos que valorizam a coleta de dados em profundidade. Portanto, optamos pelo uso de observação não participante junto à população escolhida e análise documental baseada nos documentos da unidade escolar, conforme descrição no capítulo 3; e entrevistas com roteiro semiestruturado que resultaram numa gama de dados que analisamos neste capítulo.

Assim, buscamos revelar o pensamento dos atores sobre o processo de formação desenvolvido no âmbito escolar. Nossa população compõe-se de gestoras (diretora e orientadora pedagógica) e 10 professoras da escola, sendo 5 professoras efetivas e 5 contratadas⁶². Decidimos pela entrevista com todas as professoras, efetivas e contratadas, justamente para podermos analisar como as diferentes profissionais, com condições, tempo de magistério e experiências diferenciadas e diversificadas percebem estes momentos de formação e qual a importância dada, considerando as condições de trabalho adversas.

A utilização de entrevistas como técnica de coleta de dados visa complementar a coleta realizada a partir da observação e da análise documental, pois une-se o que registramos a partir da observação dos momentos de formação, o registro contido em um dos documentos mais importantes da escola, o Plano Diretor e os demais documentos orientadores e normativos da rede municipal de ensino, o que nos permitiu uma análise qualitativa e comparativa entre as respostas dos gestores e professores, fortalecendo nossas impressões sobre o processo de formação desencadeado na unidade escolar.

Esses recursos metodológicos nos permitem a triangulação de dados assim caracterizada por Denzin apud Duarte (2009, p.11-12):

A “triangulação de dados” refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes;

[...] Na “triangulação metodológica”, são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Denzin distingue dois

⁶². Professoras nomeadas mediante concurso público e professoras contratadas em caráter precário e temporário.

subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objecto de estudo.

No que se refere à “triangulação metodológica” [...] consistia num processo complexo de colocar cada método em confronto com outro para a maximização da sua validade (interna e externa), tendo como referência o mesmo problema de investigação. Neste sentido, o principal objectivo da integração de métodos seria a convergência de resultados de investigação, resultados que seriam válidos se conduzissem às mesmas conclusões.

Nesta pesquisa, podemos fazer referência à triangulação intermétodos, uma vez que os dados foram recolhidos utilizando diferentes técnicas para a investigação de um mesmo objeto de estudo, neste caso, a formação centrada na escola.

Ao elaborar as questões para o roteiro de entrevistas, alguns termos primordiais foram elencados tendo em vista o objeto dessa pesquisa, como “formação centrada na escola” e “formação continuada em serviço”. Após a elaboração do roteiro de entrevistas, realizamos a testagem do instrumento em outra escola da rede municipal, realizando a entrevista com a Diretora, a Orientadora Pedagógica e uma professora, verificando e realizando em seguida, algumas pequenas modificações no referido roteiro.

A realização do pré-teste (piloto) serviu para avaliar as questões, o formato, além de oferecer *feedback* sobre a clareza das questões ou tópicos do instrumento. Enfim, o pré-teste nos permitiu identificar o nível de compreensão dos sujeitos, a clareza da redação do instrumento dentre outros aspectos.

As entrevistas foram marcadas com as gestoras da escola e realizadas em três dias, alternando os períodos para a realização das entrevistas com as professoras que se dispuseram prontamente em responder as questões solicitadas. Este foi um momento muito importante na realização da pesquisa, ouvir as professores e as gestoras foi de fundamental importância para as considerações e situações vivenciadas pelos atores da escola sobre a formação centrada na escola, e o processo de interação aos discursos destes profissionais foram extremamente significativos; nesse sentido, Szymanski (2004, p.10-11) argumenta que,

Convencionalmente, entrevista tem sido considerada como um “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Lakatos, 1993, p. 195-196) que “proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”. [...] A autora traz a entrevista para a “arena de conflitos e contradições”, considerando os “critérios de representatividade” da fala e a questão da interação social que está em jogo na interação pesquisador-pesquisado (Minayo, 1996, p.109). Para Rey (1999, p.57 e 60), a investigação nas ciências humanas trata de um “sujeito interativo, motivado e

intencional. A investigação sobre esse sujeito não pode ignorar essas características gerais. [...] Os próprios instrumentos de investigação adquirem um sentido interativo”.

Considerando que a entrevista é um momento de interação social, possibilitando ao entrevistador a busca de mais informações sobre o seu objeto à medida que dialoga com os sujeitos que caracterizam sua pesquisa; este direciona intencionalmente a entrevista, e o entrevistado por sua vez, ao colaborar com a pesquisa, deseja ser ouvido e seu comportamento ativo também influencia o entrevistador, como afirma Szymanski (2004, p. 12),

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também ele desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

À medida que o entrevistado expõe o que pensa, sente e sabe sobre o assunto em questão, ocorre também a elaboração de um discurso que se organiza simultaneamente à exposição verbal; dessa forma,

[...] a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas. (SZYMANSKI, 2004, p. 14)

Como anunciamos anteriormente, nosso primeiro contato com os gestores e professores da unidade escolar deu-se a partir das primeiras observações quando indagamos aos sujeitos sobre a possibilidade de realização de nossa pesquisa com entrevistas individuais a serem feitas posteriormente.

Uma vez acordados com os sujeitos, agendamos horários para entrevistas de acordo com sua disponibilidade. Portanto, depois do processo de observação dos momentos de HTPC, agendamos as entrevistas nos três dias subsequentes e posteriormente transcrevemos as gravações realizadas.

Ao entrevistar as professoras e as gestoras, foi possível perceber que como todo educador, independentemente de sua função primeira, enfrentam grandes desafios no exercício da função considerando o atual contexto educacional; seus discursos são permeados de situações conflituosas e elas próprias admitem dificuldades em lidar com este cotidiano, por mais que sejam comprometidas com o que fazem.

Após a transcrição e a leitura exaustiva das entrevistas, optamos por uma pré-categorização para posteriores aproximações que nos permitissem interpretar as concepções dos sujeitos acerca das contribuições da gestão escolar para a formação contínua de professores; sobre as práticas desenvolvidas pelos gestores para a constituição de um processo de formação de professores em serviço cujo enfoque central seja trabalhar os problemas e as dificuldades dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem; e concepções sobre os momentos em que o professor aprende.

Depois de analisar o presente quadro, optamos por um novo agrupamento que resultou em 4 grupos de respostas: 1- Perfil e experiência profissional das gestoras e professoras; 2- Tarefas, papel, dificuldades e vantagens de ser gestora e professora; 3 - Concepções sobre formação continuada e centrada na escola e propostas de mudanças nesta formação; 4 - Razões para o bom desempenho da escola nas avaliações externas e importância do projeto político pedagógico.

Embora não faça parte do nosso conjunto de objetivos, entendemos ser de fundamental importância traçar um rápido perfil de nossa população enfatizando formação acadêmica e experiência profissional. Não podemos deixar de destacar que nossa população é composta predominantemente por mulheres acompanhando uma tendência nacional apontada por pesquisa realizada pela UNESCO em 2004. Isso ratifica a característica de feminização da profissão docente, principalmente nos ciclos iniciais da educação básica. Segundo Gatti e Barreto (2004, p. 44)

Ao revisar a produção teórica sobre o tema publicado entre 1990 e 1998 em periódicos especializados, André (2002) refere-se a autores que ao refletirem sobre a identidade e a profissionalização do professor fornecem elementos para pensar acerca das razões[da] enorme discrepância entre o número de mulheres e de homens envolvidos no magistério. A autora localizou 11 artigos centrados exclusivamente no tema sexo/gênero, que sublinham determinantes sócio históricos que levam a feminização do magistério. Yannoulas, 1993, por exemplo acredita que o reduzido número existente no século XIX e no início do século XX explica não ter havido uma resistência organizada ao ingresso das mulheres na profissão no momento em que a cobertura escolar foi ampliada. Desse modo, se considerado seu ponto de vista, a presença tão predominante de mulheres na profissão docente no

Brasil se deveria ao aumento do mercado de trabalho, decorrente da ampliação do atendimento escolar como também da procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários, quando do início da industrialização no país.

A discussão existente sobre a associação, presente no imaginário social, entre escola e maternidade, induz a uma concepção do processo educativo da escola como uma continuidade do lar, sob a orientação das mulheres. A função da professora é naturalizada e desqualificada como prática e saber especializados, quando é concebida como continuação das tarefas da primeira infância. O conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação majoritária de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado.

Em relação aos números, registra-se que, no âmbito da educação básica, o Censo do Professor, realizado pelo INEP, em 1997, revela 85,7% de mulheres e 14,1% de homens entre os professores (MEC/INEP, 1999). No ensino fundamental aparecem as maiores proporções de professoras, sendo que, no ensino médio, prevalecem os homens, correspondendo a dois terços do total de docentes.

Prosseguindo, os dados coletados foram organizados em dois grupos: gestores e professoras, de acordo com os itens apontados nos quadros abaixo:

Quadro 1 – Gestoras (Diretora e Orientadora Pedagógica)

Tempo de serviço
Razões da escolha do curso superior
Experiência como professora
Experiência como gestora
Tarefas como gestoras
Planejamento dos momentos de HTPC (O.P.)
Dificuldades como gestora
Vantagens de ser gestora na rede municipal
Formação continuada
Formação centrada na escola
HTPC
Momento mais importante da formação continuada
Avaliação da condução dos momentos de formação
Dificuldades da formação centrada na escola
Participação das professoras nos momentos de formação centrada na escola
Razões para o bom desempenho da escola nas avaliações externas
Importância do Projeto Político Pedagógico

Fonte: Pesquisa de Campo – 2013

Quadro 2 - Professoras (efetivas e contratadas)

Tempo de serviço
Razões da escolha do curso superior
Experiência Profissional
Tarefas do professor na escola
Papel do professor na escola
Dificuldades enfrentadas como professora na rede municipal
Vantagens em ser professora da rede municipal
Formação Continuada
Formação Centrada na escola
HTPC
Momento mais importante da formação continuada
Avaliação do processo de formação continuada
Dificuldades do processo de formação centrado na escola
Avaliação do processo de formação centrada na escola
Propostas de mudança no processo de formação centrada na escola
Razões para o bom desempenho da escola nas avaliações externas
Importância do Projeto Político Pedagógico

Fonte: Pesquisa de Campo – 2013

4.1 - A voz das gestoras

Com relação ao tempo de serviço das gestoras, tanto a Diretora quanto a Orientadora Pedagógica, possuem a maior parte de seu tempo de serviço no magistério vividos na rede municipal de Presidente Prudente, tendo a Diretora 16 anos e a Orientadora Pedagógica 15 anos de experiência no magistério. A experiência da Diretora na gestão escolar iniciou-se no Ensino Fundamental (1º ciclo), após o processo de municipalização, ocorrido em 1999. Tanto a Diretora quanto a Orientadora Pedagógica possuem quase o mesmo tempo de serviço nesta escola, sendo que a Diretora, ao ser aprovada em concurso público para Diretor, assumiu o cargo, e permaneceu na mesma escola até o momento da coleta de dados. A Orientadora Pedagógica, está na escola há 10 anos, sendo 2 anos em sala de aula e 8 anos na orientação pedagógica; embora as formas de provimento do cargo de Diretor e a função de Orientador Pedagógico sejam diferentes, essa coincidência assegura um processo de continuidade da formação continuada em serviço, considerando a permanência das gestoras; porém, o mesmo não ocorre com o grupo de professoras.

A permanência das gestoras foi um de nossos critérios para escolha desta escola para nossa pesquisa, constituindo-se de critério interno, pois este tempo na gestão

da escola, já denota a construção de um projeto mais sólido e a da aquisição de uma experiência significativa e mais consistente de atuação para as gestoras.

Quanto à Formação Universitária das gestoras, ambas cursaram a graduação em universidades particulares, sendo que a Diretora cursou licenciatura em Pedagogia, constituindo-se na sua única graduação, enquanto a Orientadora Pedagógica possui licenciatura em Geografia, e sua formação pedagógica ocorreu na forma de Complementação Pedagógica. Quanto aos motivos que as levaram a escolher esse curso, a diretora apresenta uma razão humanista, e alega ter escolhido a princípio outro curso, que não deixa muito claro por quais motivos desistiu, enquanto a Orientadora Pedagógica alega como motivo influência familiar pela profissão e também por alguns professores que teve ao longo de sua trajetória escolar.

De acordo com o Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente⁶³, o acesso ao cargo de Diretor se dá por concurso público de provas e títulos, e possuir licenciatura em Pedagogia. Para exercer a função de Orientador Pedagógico, também é necessário a licenciatura em Pedagogia, embora o acesso a função seja a eleição pelos funcionários da escola, mediante a apresentação de proposta de trabalho. A exigência da licenciatura em Pedagogia para o cargo de Diretor já possui amparo legal, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), em seu artigo 64, disciplina o seguinte:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Outra exigência para o exercício do cargo de Diretor e função de Orientador Pedagógico da rede municipal prevista no Estatuto do magistério Municipal de Presidente Prudente, está o tempo de experiência necessário para a gestão, sendo que para assumir o cargo de Diretor exige-se cinco anos de exercício em função docente na rede pública, o que denota que, considera-se importante para o cargo a experiência docente. Quanto ao Orientador Pedagógico está previsto três anos de experiência como docente no Magistério Público. O processo para exercer a função ocorre através de eleição na unidade escolar mediante apresentação de proposta de trabalho. O mandato é de 3 anos podendo concorrer a uma reeleição consecutiva e outras, intercaladas. Na

⁶³ Lei nº 79/99, sancionada à 14/12/1999.

legislação estadual este também é o tempo exigido para exercer a função de Coordenador/Orientador Pedagógico, o que suscita críticas das formas de provimento da função, segundo Fernandes (2009, p.10-11),

[...] o tempo de experiência docente que passou a ser exigido para a ocupação na função também contribuiu para fragilizar a profissionalidade do professor coordenador pedagógico. Apesar de ter sido positiva a possibilidade de que o PCP fosse um parceiro dos demais docentes na articulação pedagógica das escolas, nossa análise nos permitiu inferir que nem sempre esse fato se constituía em indicador de êxito no trabalho cotidiano. O docente com três anos de experiência, tempo mínimo exigido pela legislação para o acesso à função, situava-se, de acordo com os ciclos vitais dos professores na fase inicial da carreira, fase identificada como de sobrevivência e descobrimento que se traduz no “choque com a realidade” e na diferença entre os ideais do professor e os aspectos reais das escolas. Esta primeira fase de trabalho do docente, é normalmente marcada por conflitos, angústias e insegurança diante do novo e complexo cenário educacional. Neste sentido, afirmamos ser pequena a probabilidade de que um professor com apenas três anos de experiência profissional apresente um *Know-how* pedagógico para conduzir com suficiente clareza um grupo de professores e oferecer-lhes segurança, apoio e até mesmo aconselhamento diante dos embates cotidianos.

No entanto, para a função de Orientador Pedagógico não existe uma formação específica nas licenciaturas, pelo contrário, estão diluídas nas competências para as quais o curso de Pedagogia prepara seus estudantes, como afirma Domingues (2014, p.34)

Mesmo ponderando-se que o curso de Pedagogia poderia proporcionar a base para o exercício da função de coordenador pedagógico, é preciso considerar que ela, ainda, transita entre a supervisão escolar e a orientação educacional, embora sua ação não se constitua numa coisa nem noutra; por vezes, irrefletidamente, manifesta aspectos peculiares às duas funções.

As poucas e tímidas iniciativas de formação específica para a atuação na função de Orientador/Coordenador Pedagógico tem se dado em cursos de especialização “*lato sensu*” e tem como exigência que o profissional já esteja na função, o que denota que existe uma demanda maior do que a oferta.

De acordo com as declarações das gestoras sobre a experiência como professoras, estas possuem diferentes vivências em relação ao nível em que trabalharam, a experiência da Diretora foi na Educação Infantil por 4 anos e a Orientadora Pedagógica no Ensino Fundamental, ingressando na Rede Municipal após o processo de municipalização e de constituição de escolas de Ensino Fundamental por construção de prédios escolares pelo próprio município. A Diretora declara que seu tempo em sala de aula foi pequeno, porém muito rico, por ter vivenciado a realidade de diferentes escolas da Rede Municipal, o que permitiu conhecer realidades diversas.

Quando questionada sobre como se sentia como professora, alegou que era realizada e que gostava do resultado do trabalho com as crianças. A Orientadora Pedagógica, esteve em sala de aula de Ensino Fundamental por 5 anos e gostava do trabalho que fazia, afirmando que era muito dedicada.

Embora a Orientadora Pedagógica em questão já tivesse cinco anos de experiência docente, existem muitos casos de professores que após três anos de docência, já se candidatam a função. Na realidade, supõe-se que a formação em Pedagogia e os três anos de docência já qualifiquem um professor a exercer satisfatoriamente a função de Orientador Pedagógico, no entanto, se ponderarmos que ao ser eleito para tal função, não possui ainda nenhuma experiência como formadora de professores e pouca experiência de sala de aula, realmente temos que concordar que este é um fator que fragiliza a função, entre outros que comentaremos mais adiante.

No que diz respeito à experiência como gestoras, a Diretora declara que gosta muito do cargo de diretor de escola, e acrescenta que está há 11 anos na gestão, 9 anos como diretora e 2 como vice-diretora. No entanto, se sente aflita em relação à falta de algumas condições de trabalho, como recursos humanos e financeiros, aliado à burocracia do sistema que a impede de se envolver mais com a parte pedagógica. A Orientadora Pedagógica, por sua vez, declara estar há 8 anos na função, e acrescenta que o início foi muito difícil, mas que agora já está mais tranquilo exercer essa função. Também se sente bastante aflita com a rotina sobrecarregada da escola e as muitas solicitações não programadas da SEDUC; a grande desvalorização da função, tanto financeira como representativa, não existindo uma política pública de valorização; e a grande rotatividade de professores como entrave para o trabalho da formação continuada. . Quando se referem à falta de valorização, a Orientadora Pedagógica refere-se ao fato de não ter sido nomeada; embora esteja previsto no Estatuto a eleição e a nomeação, as administrações que sucederam a aprovação do Estatuto do Magistério em 1999, nunca cumpriram com essa determinação legal, o que faz com que os salários sejam pagos apenas através de carga suplementar, e na situação de nomeadas haveria a inclusão no quadro de especialistas enquanto estivessem na função, e o salário consequentemente seria maior.

Quando a Orientadora Pedagógica declara que o início foi muito difícil, revela o que já afirmamos anteriormente, por mais experiente que seja um professor, ao

assumir a função, sua experiência como formadora de professores pode ser inexistente e, portanto, as dificuldades iniciais são muitas. Como expõe Domingues (2014, p.54),

É sabido que todo início, num novo espaço de trabalho educacional, requer uma dedicação maior dos profissionais, quer ingressantes, quer veteranos, pois a atividade educativa tem exigências que estão associadas a uma cultura local, a um lugar específico e às relações interpessoais nesse contexto. Isso impõe como requisito da profissionalidade uma atitude adaptativa. [...] Outro aspecto, ainda relacionado aos coordenadores iniciantes, diz respeito ao impacto no início do exercício da profissão, entre o que se imagina do trabalho e o que de fato ele é. A realidade escolar, nas suas muitas dimensões, contradições e oposições, manifesta as possibilidades e impossibilidades desse trabalho.

Além das questões que dizem respeito ao início na função, as urgências do cotidiano escolar também são fatores que dificultam sua atuação, como expõe Garrido (2000, p.11),

[...] o professor-coordenador encontra obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas.

Tanto a Diretora quanto a Orientadora Pedagógica se queixaram da rotina sobrecarregada da escola; a Diretora justificando que a ausência de condições como recursos humanos e financeiros, mais a burocracia do sistema a impede de se envolver mais com o pedagógico, ou seja, existe uma consciência de que isso é necessário, porém ocorre apenas em algumas situações (reuniões pedagógicas e conselho de classe, de acordo com nossa observação). Não reclama, por exemplo das questões relativas a desvalorização da função, nem financeira e nem representativa, pois o fato de ser efetiva no cargo lhe confere este *status*. No entanto, a Orientadora Pedagógica, reclama dessa desvalorização, pois considerando que são eleitas para a função, e o fato da SEDUC não cumprir a legislação nomeando-as, faz com que tanto o aspecto financeiro quanto representativo fique bastante prejudicado.

Com relação às tarefas como gestoras, a Diretora afirma que suas principais tarefas são a gestão do Projeto Político Pedagógico da escola, o investimento na participação da comunidade e o bom funcionamento do Conselho de Escola, que passou a ter um papel importante diante das novas políticas educacionais em nível local e federal. Por sua vez, a Orientadora Pedagógica ressalta como suas principais tarefas a supervisão e o acompanhamento pedagógico, que traduz como estar junto ao professor para orientar o planejamento, os projetos, verificar como está acontecendo em sala de aula, auxiliar mais no processo de avaliação dos alunos, o que afirma que ocorre, porém

não tem conseguido manter uma boa regularidade dessas ações porque o excesso de tarefas devido ao aumento das demandas e a burocracia não tem permitido.

A diretora imprime às suas tarefas um papel essencialmente político, mesmo quando indica a gestão do Projeto Político Pedagógico, sua ação está direcionada ao fazer acontecer; cita a participação da comunidade como essencial e se refere ao funcionamento do Conselho de Escola e sua importância no atual contexto das políticas educacionais. A Orientadora Pedagógica, aponta questões relacionadas as práticas pedagógicas dos professores, citando com suas tarefas a supervisão e o acompanhamento pedagógico, o que demonstra que considera que deve estar sempre atenta ao que ocorre em sala de aula e estar constantemente verificando as atividades dos professores, como planejamento e projetos e sua execução. Em seu discurso, revela-se incomodada por não conseguir cumprir com estas tarefas regularmente e talvez tenha uma necessidade grande de controlar todos esses aspectos.

Quando questionada sobre o planejamento dos HTPCs, a Orientadora Pedagógica faz as seguintes considerações,

Desde o projeto político pedagógico da escola onde são levantadas as principais dificuldades no plano de ação, ali o nosso olhar já começa voltado para quais são as necessidades do grupo; então de acordo com as dificuldades levantadas, com o que a equipe me traz, eu tento buscar, fazer o planejamento dos HTPCs para que eu consiga auxiliar os professores nessas dificuldades. Então eu busco trazer o que eu consigo nos momentos de formação pela Secretaria de Educação ou nos meus momentos de formação fora mesmo da Secretaria, trazer isso pra dentro da escola e de acordo com o que nos estamos enfrentando aqui, nesta unidade, os problemas enfrentados, eu faço o planejamento do estudo a ser feito, o que nos vamos estudar pra poder auxiliar aí a melhorar a qualidade da prática pedagógica, os resultados e a gente tem visto com o passar dos anos que isso tem dado certo, tem dado resultado. (O.P.)

Esta questão foi feita apenas para a Orientadora Pedagógica⁶⁴, tendo em vista que o planejamento e a condução dos HTPCs se revela, na prática, como tarefa apenas sua, no caso desta escola, e o fato de que a Diretora não esteve presente nos HTPCs, conforme observamos. É interessante o fato de que indica o Projeto Político Pedagógico da escola como ponto de partida, quando traça o Plano de Ação, em que as principais necessidades formativas são apontadas pelas professoras⁶⁵, e o planejamento das HTPCs

⁶⁴ É o responsável, nas unidades escolares, pelas ações de articulação coletiva do projeto político pedagógico, pelo acompanhamento e orientação do trabalho docente, pela organização de reuniões pedagógicas e pelas atividades de formação continuada (FERNANDES, 2009).

⁶⁵ Segundo Gatti, Barreto e André (2011), o levantamento e a análise das necessidades formativas junto aos docentes é um passo essencial, para que tomem consciência de si em situações de trabalho, de suas

obedece essas indicações, com o objetivo de auxiliar as professoras nas dificuldades que encontram. Para o planejamento dos HTPCs utiliza a formação realizada pela coordenação pedagógica da SEDUC, a formação realizada em outros locais para trazer para a escola com o objetivo de oferecer referencial teórico-metodológico para as professoras realizarem da melhor forma possível o seu trabalho.

Essas considerações da Orientadora Pedagógica nos remete à discussão sobre como os formadores de professores se formam, em que temos o seguinte apontamento,

A formação efetua-se no local de trabalho, à mercê das possibilidades e das urgências. Os novos formadores são rapidamente integrados às ações de formação, pois as tarefas são cada vez mais numerosas, as demandas da instituição cada vez mais prementes e o pessoal cada vez mais restrito. A operacionalidade é necessária. Caricaturando, o formador de professores é um autodidata em potencial e em aceleração. Beneficia-se da experiência dos membros da equipe, uma experiência geralmente transmitida sob o signo da modelização e da atividade em situação real. Ele se especializa, faz leituras, pesquisas, experiências nas classes. Constrói sua prática de formador simultaneamente às suas atividades no âmbito do serviço, que pode ser mais ou menos pródigo em tempo e possibilidades de formação. [...] Assim, o formador em geral constrói suas competências na situação, elabora sua especialização sem que ela possa ser certificada e nem mesmo repertoriada. (ALTET; PAQUAY; PERENOUD, 2003, p. 31)

Esse processo descrito revela que os formadores de professores, em âmbito escolar, se formam no exercício da função, buscando incessantemente pelo atendimento das demandas que surgem neste espaço e que necessitam de respostas rápidas. Dessa forma, podemos dizer sim, que há um autodidatismo nessa prática, pois procura o tempo todo por fontes de conhecimento, com o intuito de responder as exigências que lhes são apresentadas. Com relação ao planejamento dos HTPCs, em que a Orientadora Pedagógica afirma considerar as necessidades apontadas pelas professoras, dizendo que o planejamento destes momentos obedece estas indicações, nas observações realizadas não percebemos isso, as pautas já vinham definidas e bastante centradas nos conteúdos exigidos pelas avaliações externas, talvez pelo fato das observações terem ocorrido no segundo semestre e próximo ao período das avaliações. As professoras, no entanto, não manifestavam resistência a este direcionamento.

No apontamento sobre as dificuldades que enfrentam como gestoras, a Diretora faz as seguintes considerações,

Eu acho que a falta de respaldo da Secretaria com relação a recursos humanos, é um problema sério, [...] um bom escriturário faz muita falta, um inspetor de alunos faz muita falta, um porteiro faz muita falta, são cargos que,

crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, daquilo que norteia sua ação, configurando-se como estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva.

ou não existem e a gente tem que dar um jeito dessa função ser cumprida, ou quando existe é em pequena quantidade, não é em quantidade suficiente; mas não é só no interior da escola hoje por exemplo, as escolas recebem muitos recursos do governo federal e nós não temos uma equipe de contadores pra dar respaldo a essa parte burocrática, de contabilidade mesmo, que nós não temos a obrigação de ter domínio e nós não temos ninguém que nos ajude, então acho isso muito complicado. (DIRETORA)

Assim, os problemas e dificuldades apontados e considerados mais críticos pela Diretora são relacionados à falta de recursos humanos, (já apontado quando comenta sobre suas tarefas) em alguns cargos que são fundamentais na escola, e que por sua ausência, as gestoras acabam se desdobrando para dar conta de todas essas funções que acabam acumulando. Além das funções da escola, acredita que deve haver respaldo por parte da SEDUC, no que diz respeito à prestação de contas relativas a verbas de programas do governo federal e que não possuem domínio de como fazer por serem muito específicas, não recebem a orientação necessária para que isso ocorra de maneira correta. Considerando estas questões apontadas pela diretora, e que fazem parte do contexto escolar,

Em nossos dias, como a vasta maioria das organizações sociais, a escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham. Basta olhar a espessura e a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho dentro das escolas na maioria dos países para dar conta disso (TARDIF, 2005, p. 55)

A Orientadora Pedagógica argumenta que todas as dificuldades que apontou até o presente momento são as vivenciadas na rede municipal, pois não possui experiência em outra rede, entre elas a rotatividade de professores, a desvalorização da função do Orientador Pedagógico e a jornada sobrecarregada em virtude das muitas demandas na escola.

Quanto às vantagens em ser gestora na rede municipal de Presidente Prudente, a Diretora aponta questões relacionadas ao P.P.P. (Projeto Político Pedagógico) e a autonomia da escola para que a equipe possa trabalhar e realizar as metas traçadas,

Pra mim, a vantagem de ser Diretora é a possibilidade de você montar junto com a sua equipe um P.P.P. e fazê-lo acontecer, com todas essas dificuldades, mas você consegue fazer algo acontecer, ainda que não seja 100%, mas você tem essa abertura, uma coisa que a Secretaria de Educação oferece pra nós e eu devo admitir, nos temos autonomia sim para gerir a escola nesse sentido. (DIRETORA)

Dessa forma, aponta que considera importante a construção coletiva na escola e a possibilidade de construção e execução do P.P.P., dando a escola a possibilidade de gerir parte de suas demandas, principalmente às que se referem ao processo pedagógico

e transformá-la em espaço de aprendizagem, tanto para os professores, gestores e demais funcionários deste ambiente social. Assim, a escola,

[...] Oriunda de uma atividade coletiva, produzida por uma longa e sinuosa evolução social, a escola moderna possui, sem dúvida, algumas características típicas, mas também é uma organização extremamente flexível, capaz de adaptar-se, como vemos na sua atual mundialização, a uma vastíssima variedade de contextos sociais e históricos (TARDIF, 2005, P.56)

É possível, desta forma, considerar que, o processo de gestão escolar caracteriza-se por um movimento dialético, pois ao mesmo tempo que possui regras rígidas permeadas pelas questões burocráticas e administrativas, também caracteriza-se por uma flexibilidade em relação às opções e decisões do coletivo que constrói diariamente esse cotidiano.

Já a Orientadora Pedagógica, faz as seguintes considerações.

Hoje eu tenho visto como vantagem o fato de ficar 8 horas trabalhando no mesmo local, não dobro em outra unidade, é a gente poder trabalhar com a mesma equipe, com os profissionais da mesma unidade, como os mesmos alunos, eu acho que a vantagem foi o modo que eu consegui ampliar a minha visão sobre o sistema educacional, porque tem sido bem difícil desempenhar essa função, porque as atribuições são muitas, a responsabilidade também é bem grande, porque a parte pedagógica da escola é o que move a escola e eu acho que a falta de valorização assim, realmente, a falta de uma política que valorize esse profissional que todo mundo tem como muito importante, eu acho que desmotiva a gente, assim, os problemas do cotidiano que a gente sabe que hoje nós enfrentamos na escola, que a gente tenta com todas as forças buscar, na verdade sanar e vencer, apesar de todo esse esforço, você não tá tendo muita motivação pra ficar nessa função, a gente fica porque gosta, porque gosta muito. (O.P.)

As questões apontadas pela Orientadora Pedagógica tem caráter pessoal em relação a profissão e relacionam-se ao trabalho em uma única escola, e em seguida demonstra satisfação no trabalho em equipe e a questão mais ampla relacionada a visão do sistema. Porém, após elencar algumas poucas vantagens, a Orientadora Pedagógica⁶⁶ ressalta as desvantagens do exercício dessa função, sendo que fica evidente, em seu discurso, destaque maior às desvantagens do que às vantagens. Como é possível analisar, as vantagens em ser gestora na rede municipal, presente nesses discursos, estão relacionadas ao status do cargo e à função.

Com relação às concepções sobre formação continuada das gestoras, a Diretora indica que,

É toda formação que vem depois da formação inicial, mas com relação à formação continuada eu acredito muito na formação que é oferecida dentro

⁶⁶ Consideramos importante registrar que essa Orientadora Pedagógica, em janeiro de 2014, desistiu da função, retornando a sua sala de aula, nesta mesma escola.

da escola, no contexto escolar, mas especificamente no HTPC porque é o lugar onde há uma facilidade muito grande de vincular a prática, aquela prática diária com a teoria. Então eu acho um lugar privilegiado, acho que deveria haver um olhar muito mais respeitoso, de dar mais importância pra isso, porque eu acho que aí mora uma questão que poderia fazer diferença nas escolas, um HTPC bem feito. (DIRETORA)

Embora a Diretora afirme que a formação continuada se caracteriza por toda a formação que ocorre após a formação inicial, ressalta a importância da formação que ocorre na escola, mas especificamente no HTPC, por ser o momento destinado especificamente para tratar das questões pertinentes aos problemas e necessidades que os professores apresentam.

Para a Orientadora Pedagógica, a formação continuada se caracteriza por,

[...] um momento muito importante onde nós podemos pensar, refletir, analisar junto com a equipe as dificuldades enfrentadas, os problemas que estão colocados e juntos podemos levantar ações para que a gente consiga vencer essas dificuldades e buscar a melhoria da qualidade de ensino que é o objetivo principal do meu trabalho junto com os professores. (O. P.)

Aqui ocorre uma vinculação direta da formação continuada como momento importante para reflexão sobre a teoria e a prática e que indica que ocorre em momentos que o grupo de professoras se reúne para discutir os problemas, vencer as dificuldades, buscando melhorar a qualidade do ensino, e acrescenta que é o principal objetivo da Orientadora Pedagógica.

Tanto a Diretora como a Orientadora Pedagógica referem-se à formação continuada, ressaltando a grande importância dos momentos de formação na escola.

Entre as características da formação continuada, temos algumas descritas,

[...] Ela é espaço e tempo de formação profissional no local de trabalho e a partir dele. [...] na formação contínua o eixo central está na reflexão crítica que deve ocorrer na experiência profissional e a partir dos saberes advindos dela. [...] exatamente ao contrário da inicial, é infinita enquanto possibilidade de crescimento pessoal-profissional do educador. A formação contínua não tem, portanto, um currículo institucionalizado. Subsiste com um “currículo” em construção, aberto e sintonizado com as exigências do aperfeiçoamento permanente do professor. [...] atende ao profissional nas diferentes fases de desenvolvimento pessoal-profissional: a inicial (educadores principiantes), a fase da maturidade e a da consolidação de sua carreira. Em todas, o fio condutor do trabalho de formação contínua é a prática (a práxis, a experiência) profissional, em permanente processo de transformação. (FUSARI, 1997, p. 159-160).

Enquanto conceito, Christov (1998, p.10) indica que a formação continuada é “um programa composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários,

HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), orientações técnicas, estudos individuais”.

Dessa forma, podemos considerar que mesmo a formação continuada que não ocorre na escola, deve partir das questões presentes nela, façam parte de um contexto mais amplo ou mais restrito. Está em constante processo de construção, uma vez que parte das questões, problemas e necessidades dos professores na busca de melhoria para sua prática pedagógica, visando melhorar a qualidade de ensino.

No que diz respeito à formação centrada na escola, a Diretora tece as seguintes considerações,

Acho que tudo isso que eu acabei de falar, que é esse papel primordial do Orientador Pedagógico que consiga fazer o vínculo do planejamento do professor com o estudo e com o olhar do próprio orientador e do diretor sobre a forma daquele planejamento está se dando de fato. (DIRETORA)

Percebemos que a Diretora vincula a formação centrada na escola diretamente ao papel do Orientador Pedagógico ao referir-se à relação do planejamento do professor com o estudo, a relação teoria e prática que deve ocorrer. Ressalta a importância de um planejamento dinâmico quando afirma que deve ser aquele planejamento que está se dando de fato.

A Orientadora Pedagógica, no que se refere à formação centrada na escola, faz as seguintes considerações,

Formação continuada e formação centrada na escola, pra mim, estão totalmente interligadas, mas a centrada na escola nós temos o foco nos problemas desta escola, que são próprios daqui, dessa demanda, dos docentes, da clientela, do bairro e é neste momento que a gente vai pensar sobre as ações que nós teremos para poder buscar a melhoria da qualidade. (O. P.)

Ressalta assim, que a formação centrada na escola possui o foco voltado para as questões da determinada escola, são próprios de uma escola específica, em que as demandas dos docentes, da clientela, do bairro serão pensadas e se buscará ações para resolver estas questões.

Na literatura sobre formação centrada na escola, formação em contexto ou mesmo a escola como locus da formação continuada, os autores fazem as seguintes considerações,

[...] a escola torna-se lugar profícuo para a formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, bem como um profissional específico para promovê-la.[...] a formação na escola consegue considerar aspectos da singularidade de cada unidade educativa,

que tem se caracterizado como uma dificuldade pedagógica para aquela comunidade educativa. (DOMINGUES, 2014, p.66-67)

[...] a formação centrada na escola compreende todas as estratégias utilizadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a responderem às necessidades definidas pela escola e para elevar as normas de ensino e aprendizagem na classe. (GARCIA, 1999, p.171)

Considerando as concepções defendidas pelos autores que enfatizam a escola como *locus* privilegiado da formação continuada de professores, a equipe de gestores tem um papel fundamental na condução desse processo, tendo como foco principal a interlocução entre os diversos sujeitos da equipe escolar buscando assegurar o trabalho coletivo.

Dentre os diversos momentos de formação centrada na escola, o HTPC revela-se como espaço/tempo privilegiado. A Diretora considera que o HTPC é a essência da formação continuada; na realidade, essa afirmação diria respeito mais especificamente à formação centrada na escola, ou melhor, a formação continuada que ocorre na escola, mas como é possível perceber pelas respostas dadas, ainda não existe discernimento entre um e outro termo. A Orientadora Pedagógica concebe este momento como,

[...] é o momento onde nós refletimos sobre a nossa prática, sobre a prática docente e é daí que a gente tem que partir, a gente não pode partir da teoria desvinculada da prática, acho que a gente tem que partir da prática pedagógica, da prática que nós temos para poder refletir sobre a teoria e é nesse momento que eu acho que a gente vai poder, em equipe, coletivamente buscar todos juntos solução para os nossos problemas, trocar experiências. (O.P.)

Ou seja, para a Orientadora Pedagógica, o HTPC é o momento de refletir sobre a prática vinculando a teoria e ressalta novamente a importância do trabalho em equipe, em que ocorre a superação para os problemas da escola. É importante observar aqui que também para as gestoras, o HTPC é o principal momento da formação na escola, constitui-se de momento fundamental, é a partir dele que todo o trabalho pedagógico realizado em sala de aula pode ser refletido, significado, na relação teoria e prática, prática e teoria, num movimento de ação-reflexão-ação.

Nos apontamentos sobre qual é o momento mais importante da formação continuada das professoras, a Diretora é bastante incisiva em afirmar que o momento mais importante da formação continuada em serviço é no HTPC.

Entretanto, a Orientadora Pedagógica pondera que,

[...] é durante as reuniões de HTPC; durante as visitas de supervisão; o acompanhamento da prática pedagógica dentro da sala de aula; pra isso a gente tem que fazer todo um trabalho anterior de conquista porque não é fácil

você entrar dentro da sala do professor, fazendo com que o professor veja aquilo como uma coisa positiva, porque muitas vezes, de acordo como isso é imposto, eles acham que você vai simplesmente supervisionar mesmo, mas é aí que nós vamos colher dados, é aí que nós vamos poder juntos pensar sobre o que tá sendo feito, trazermos para esses momentos de HTPC e ver o que que tá bom, o que precisa ser reelaborado, o que precisa ser repensado. Então é esse ir e vir que a gente precisa fazer, é o acompanhamento dessas atividades que o professor dá, trabalha com os alunos, do plano anual, do plano de atividades, dos projetos que ele vem desenvolvendo, então é um trabalhar assim, bem junto, é o Orientador Pedagógico se sentir responsável pela prática do professor, pelo sucesso ou fracasso também do ensino e aprendizagem dos alunos, é você se sentir responsável junto com o professor por todas as ações pedagógicas que acontecem, porque realmente é isso que acontece.(O.P.)

O argumento da Orientadora Pedagógica quanto à necessidade de convencimento dos professores da importância do acompanhamento e supervisão das atividades em sala de aula, demonstra que embora o HTPC seja muito importante, há outros momentos necessários à reflexão e reelaboração das atividades realizadas em sala de aula. Isso ocorre em diversas ocasiões como na elaboração do plano de atividades, do plano anual, dos projetos desenvolvidos e afirma que este é um trabalho difícil, pois exige que se lance mão de estratégias para conquistar os professores, e posteriormente, entrar em sala de aula. Isso significa que, o Orientador Pedagógico deve ser parceiro e corresponsável por tudo que ocorre em sala de aula e na escola.

Consideramos que a avaliação da condução dos momentos de formação na escola (HTPCs, reuniões pedagógicas, conselho de classe, supervisão e acompanhamento em sala de aula) se constituem também em formas de auto avaliação das próprias gestoras. Com relação a esse aspecto, a Diretora faz a seguinte descrição:

Eu avalio como muito bom; acredito bastante na força desses momentos, na importância desses momentos, agora há sempre uma preocupação muito grande em oferecer momentos que sejam contextualizados, que tenha a ver com o dia a dia da escola, nada muito distante da realidade, tanto das crianças quanto dos professores e a gente tenta ser muito pé no chão nessa hora, nesses momentos. (DIRETORA)

Avaliando como muito bons esses momentos, nos permite inferir grande a preocupação em oferecer momentos contextualizados, que tenham relação com a realidade da escola. A Orientadora Pedagógica ressalta a boa relação entre as gestoras, as trocas que realizam sobre o que será trabalhado no HTPC, assim como a interlocução entre gestoras e professoras, visando sempre melhorar a qualidade do ensino:

Eu e a Diretora, nós sempre conseguimos articular bem esses momentos, porque todos os HTPCs, a gente sempre troca, eu sempre converso com ela, eu venho trazer o que eu tô trabalhando, ela pergunta, ela vê, ela dá opiniões, há trocas, então eu acho que tem uma parceria muito boa aí, e com os professores também, isso acontece tanto comigo quanto com ela, eu acho que

esses três segmentos, nós conseguimos caminhar sempre juntos e o foco sempre, sempre, é a qualidade de ensino dessa unidade, e assim, toda a equipe de apoio também participa, não dos HTPCs, alguns HTPCs até as vezes, mas a maioria é só com os professores, mas dentro das reuniões pedagógicas a gente sempre tenta fazer algo voltado para essa reflexão sobre a educação e tentar colocar a equipe, toda a equipe escolar, a par de como anda essa qualidade.(O.P.)

Entretanto, embora as gestoras façam avaliações positivas, como observamos acima, ainda enfrentam algumas dificuldades. A diretora observa que sempre há um certo nível de desinteresse, mas que isso sempre existirá; outra dificuldade é a percepção em relação às necessidades das professoras, nem sempre aquilo que os gestores apontam como necessidade corresponde ao interesse do grupo de professoras, além da rotatividade do corpo docente que influencia bastante o trabalho de formação, pois as professoras novas apresentam demandas diferenciadas das demais professoras; portanto, coordenar a formação de professoras em níveis de necessidades muito diferenciados se torna, muitas vezes uma dificuldade em termos de tempo e organização. A Orientadora Pedagógica ressaltava como dificuldade o cansaço das professoras, considerando que 70% da sua equipe tem dupla jornada de trabalho, embora afirme que não determina, mas dificulta em alguns momentos. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 149),

[...] “um ritmo de trabalho menos exigente talvez proporcionasse um aproximação maior com os alunos e seus pais”, como também um tempo maior para aperfeiçoamentos profissionais e trabalho em equipe. Vários estudos interpretam a extensão da jornada de trabalho dos professores como decorrência dos salários pouco compensadores, o que os leva a procurar mais um cargo, ou até dois ou mais, dependendo do nível de ensino.

Esta é uma realidade que faz parte do cenário dos professores brasileiros, em maior ou menor grau de acordo com a renda familiar, poucos são os professores que se dedicam a trabalhar apenas um período do dia e apenas com uma turma, no caso da educação infantil e ensino fundamental (1º ciclo). Para os gestores este é um complicador no que diz respeito ao projeto de formação continuada dos professores centrado na escola, pois para que haja um processo significativo e que responda às demandas, necessidades e interesses dos professores, é necessário muito envolvimento e dedicação.

Aponta também a ausência de uma formação específica para o Orientador Pedagógico, considerando que a função que exerce exige que este profissional domine um conjunto de conhecimentos específicos que possa ajudar o professor. Em nossa

pesquisa concluída em 2004⁶⁷, as Orientadoras Pedagógicas ao responderem o questionário inicial da pesquisa e a participação posterior no grupo focal, já apontavam a questão de sua própria formação como uma dificuldade e declaravam: *“Precisamos de formação continuada, de profissionais que possam nos dar suporte para orientar o trabalho na unidade escolar, por exemplo, parceria com as universidades”*.

A despeito das dificuldades apontadas, as gestoras avaliam como positiva a participação das professoras nos momentos de formação centrada na escola; a Diretora afirma que as professoras veem sentido no estudo realizado. A Orientadora Pedagógica ressalta mais uma vez o cansaço que as professoras sentem nestes momentos e afirma que no primeiro semestre, normalmente as professoras estão mais animadas, vem para a formação com mais vontade, estão mais descansadas; porém, no segundo semestre, aumenta a frequência de faltas abonadas e a apresentação de atestados médicos, demonstrando cabalmente que estão mais cansadas, o que de forma alguma desabonam a qualidade da equipe e dos bons resultados alcançados pela escola.

No que diz respeito às razões para o bom desempenho da escola nas avaliações externas, a Diretora atribui esse sucesso à equipe de professores, aponta também a boa relação e objetivos comuns entre ela e a Orientadora Pedagógica, assim como com as professoras. Acrescenta que não ficam de braços cruzados, correm atrás das condições necessárias para que o trabalho ocorra da melhor forma possível. A Orientadora Pedagógica atribui o sucesso ao comprometimento da equipe, pois alega que o trabalho de formação continuada é importante, mas se não houvesse vontade dos professores em realizar o melhor trabalho, isto não aconteceria. Refere-se à manutenção das notas nas avaliações, dizendo que teme não manter ou mesmo melhorar as notas, pois alega que as professoras querem e são comprometidas, mas que a experiência também conta e que em alguns casos, não é essa a realidade. As gestoras se sentem muito bem com o resultado das avaliações, sentem que cumpriram com suas atividades da melhor forma possível e consideram que a formação continuada realizada na escola tem se efetivado em sala de aula.

⁶⁷ DEÁK, Simone C. P.. **Os desafios na construção da Política de Formação Continuada dos Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente – SP.** Presidente Prudente, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

Cabe, no entanto, refletirmos com base em alguns autores o significado das avaliações e a quais objetivos e interesses atende, considerando que são avaliações em nível estadual e federal. A avaliação das redes de ensino surgem no âmbito do estado avaliador(regulador)⁶⁸, ampliando seu poder de controle central em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores, que segundo Coelho (2009, p. 45) “pode ser compreendido analisando-se como a avaliação se inseriu historicamente na gestão do sistema educacional brasileiro”. Assim, em meados dos anos 1990 foi criado pelo MEC, o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), implantado e consolidado no campo das políticas públicas com o principal objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica. Além do exame por amostragem (Saeb), atualmente conta com a Prova Brasil, criada em 2005, para avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática em cada unidade escolar, e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e Saeb e das taxas de reprovação de cada escola. Segundo Coelho (2009, p. 46),

O discurso oficial⁶⁹ enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como aferidos pelo Saeb. De outro lado, este desempenho é dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, aspectos sendo estimulados e implantados na nova versão do Saeb – a Prova Brasil. Compreendemos que é no conjunto de ações implementadas no contexto da reestruturação do estado brasileiro que esse discurso oficial se insere e, como tal conduz a novos marcos regulatórios no sentido de manejar a construção da identidade dos profissionais da educação, principalmente dos professores, enfatizando a

⁶⁸ Segundo Freitas (2011), “regular”, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública, entretanto, “regulação” foi um termo construído no interior das políticas públicas neoliberais, cuja aplicação maior, no Brasil, foi obtida na gestão de Fernando Henrique Cardoso, para denotar uma mudança na própria ação do Estado, o qual não deveria intervir no mercado, a não ser como um “Estado avaliador”. As políticas regulatórias querem, em áreas estratégicas, transferir o poder de regulação do Estado para o mercado, dentro de um processo amplo marcado por várias formas de produzir a privatização do público.

⁶⁹ Esse discurso da política pública brasileira dos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. Tal discurso aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. A saída da crise, segundo essa orientação política, está em tratar a educação e o conhecimento como eixos de transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas. (CEPAL/UNESCO, 1995).

participação e as condições de trabalho para melhor arquitetar ou reestruturar a educação básica.

Consequentemente, os sistemas de ensino e as escolas, sejam elas municipais ou estaduais, possuem uma grande preocupação com o resultado dessas avaliações, estão sempre às voltas com o que é cobrado nas avaliações, que hoje interferem decisivamente nos currículos, “por meio de uma matriz de referência curricular, formulada com base no ensino por competência”(GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.39) e na formação de professores centrada na escola. Segundo as mesmas autoras,

A existência de referenciais nacionais para o currículo facilita esse trabalho, e, de acordo com vários analistas, a sua proposição teria sido motivada pela necessidade de incrementar o controle da educação nacional por parte do governo central, mediante a criação de um sistema de avaliação que introduz nova lógica de operar no sistema público, tal como ocorreu na maior parte dos países desenvolvidos e em toda a América Latina.[...] Se por um lado, o discurso pedagógico focalizava a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem; por outro lado, o modelo de gestão das políticas de currículo centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos. Em princípios, as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas tem de chegar aos resultados esperados. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.39-41)

Se, por um lado, as avaliações em larga escala, alteraram decisivamente o comportamento dos sistemas de ensino e das escolas, transformando-se numa grande preocupação e direcionando o trabalho pedagógico para esse fim, também é verdade que falta, tanto aos sistemas de ensino quanto às escolas, a construção de uma direção própria, de uma ampla discussão em que os educadores das redes, definam os eu currículo, assim como seu próprio sistema de avaliação.

Com relação à importância da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, a Diretora aponta que é importante e que particularmente acredita muito nessa construção, na necessidade da escola ter esse projeto, não como documento - o documento é um registro - mas como algo que está vivo na cabeça das pessoas e permeando o trabalho de toda a escola. A Orientadora Pedagógica faz referência ao Projeto Político Pedagógico como a estrutura da escola, pois neste momento de sua construção é que se manifestam os desejos e anseios do grupo, e a partir daí é que o planejamento inicia, seja o plano de ação, que envolve todos, seja o planejamento específico do professor. É uma construção coletiva para alcançar objetivos que dizem respeito ao trabalho de todos. Na rede municipal, o Plano Diretor (documento) ou o P.P.P. tem uma vigência de três anos, porém, no período do planejamento, o Plano de Ação é refeito para o ano letivo, ou seja, trata-se de uma construção anual, em que as

grandes ações da escola, precisam ser previstas e planejadas para o ano vigente. Buscando nos referenciar, trazemos uma conceituação de Projeto Político-Pedagógico, respaldando o discurso das gestoras,

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. [...] Tem, portanto, este valor de articulação da prática, de memória do significado da ação, de elemento de referência para a caminhada. O Projeto Político Pedagógico envolve também uma construção coletiva de conhecimento. Construído participativamente, é uma tentativa, no âmbito, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento. (VASCONCELLOS, 2.000, p. 169)

Assim, a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, é fundamental para a efetivação de um processo de planejamento participativo, que deve nortear as demais ações que ocorrerão durante todo o ano letivo e pressupõe uma organização de todas as ações que deverão ocorrer, inclusive as ações voltadas a formação centrada na escola.

4.2 – A voz das professoras

De acordo com os dados coletados, de modo geral, o perfil das professoras que foram sujeitos da pesquisa, não foge à regra de perfis já apresentados em outras pesquisas (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). No que se refere ao sexo das professoras, o quadro docente pesquisado é do sexo feminino (100%).

Essa característica da escola pesquisada em Presidente Prudente confirma a regra nacional e até mesmo latino-americana. A Unesco em estudo publicado em 2009 (p. 24) revela que

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino. É assim que a quase totalidade dos docentes na educação infantil (98%) é de mulheres, prosseguindo com uma taxa de 88,3% no ensino fundamental como um todo e atingindo aí 93% entre os professores de 1ª a 4ª séries com formação de nível superior [...] (grifo nosso)

Citando Vaillant (2006), Gatti; Barreto e André (2011, p. 17) afirmam o que a autora tomando como base o projeto “Professores na América Latina: Radiografia de

uma Profissão” chama a atenção que os dados da pesquisa revelam que “a grande maioria do professorado é do sexo feminino [...]”.

Quanto ao tempo de serviço no magistério, nota-se que quatro professoras efetivas possuem o mesmo tempo (13 anos) e apenas uma professora possui um tempo menor (8 anos), sendo que duas professoras possuem todo este tempo na rede municipal, e três professoras, possuem entre 7 e 8 anos na rede municipal. Quanto ao tempo na escola, apenas uma professora possui o mesmo tempo que as gestoras (10 anos) na escola. Duas professoras efetivas estão na escola há cinco anos e as demais possuem quatro e dois anos respectivamente. No grupo de professoras contratadas, apenas duas professoras possuem tempo de serviço no magistério mais significativo (treze e vinte e três anos), porém este tempo todo vivido na rede particular. Quanto ao tempo na rede municipal, nenhuma delas ultrapassa os dois anos, e na escola apenas uma professora contratada possui dois anos, as demais ficaram na escola apenas um ano. É possível perceber aqui, uma grande rotatividade de professores na escola, mesmo entre os efetivos, pois apenas uma professora permaneceu durante todo o processo de formação com estas gestoras.

Entre as professoras efetivas, duas cursaram sua graduação na rede particular de ensino superior e três na rede pública de ensino superior, sendo que todas elas cursaram a HEM (Habilitação Específica para o Magistério) e duas delas declaram ter cursado o CEFAM⁷⁰; quatro professoras efetivas concluíram a licenciatura em Pedagogia, uma delas em caráter de complementação Pedagógica. Uma delas declara ter como graduação a licenciatura em matemática, mas não ter concluído a Pedagogia e ainda duas professoras possuem além de Pedagogia, outras licenciaturas. Quanto ao que as levou a optarem pelo curso, três professoras alegam que o fato de terem cursado a HEM, de certa forma, influenciou a escolha, pois já estavam inseridas na profissão, uma delas declara que a escolha foi meio no susto e outra que, num primeiro momento, queria ter um emprego, o envolvimento com a profissão veio depois, já exercendo a função.

⁷⁰ CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir o antigo magistério (HEM). O curso funcionava em período integral, com duração de 4 anos em vários municípios do estado de São Paulo. Para ingressar era necessário superar um exame (vestibulinho) e uma entrevista, os candidatos aprovados, além de ter uma formação profissional, recebiam bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. No Estado de São Paulo foi criado pelo governador Orestes Quércia pelo Decreto Governamental nº 28.089 de 13 de janeiro de 1988, no âmbito da Rede Estadual de Ensino.

Quanto ao grupo de professoras contratadas, três professoras cursaram a graduação na rede particular de ensino superior e apenas duas na rede pública de ensino superior. Entre elas, também três professoras cursaram a HEM (Habilitação Específica para o Magistério) e outra duas fizeram o Ensino Médio regular e formaram se professoras apenas no Ensino Superior. Todas cursaram licenciatura em Pedagogia. Três professoras contratadas declaram que o que as levou escolher o curso foi o fato de que sempre quiseram ser professoras, sendo que uma delas acrescentou que gosta de crianças. Uma delas alega que foi influenciada pelo fato de ter cursado a Habilitação Específica para o Magistério - HEM e já estar exercendo a profissão e ainda outra professora declara que foi o que podia cursar naquele momento, pois foi aprovada no vestibular de uma universidade pública, mas que no decorrer do curso gostou e se envolveu com a profissão.

Sobre esse aspecto, o relatório da UNESCO (2009) apresenta algumas considerações que consideramos relevantes mencionar em nossa análise. Considerando os motivos da escolha da profissão,

Observe-se, [...] que a escolha da docência [é] uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade [...] Entre os estudantes de Pedagogia 28,2% já têm trabalho na área e 16,6% trabalham em outra área, mas pretendem buscar atividade na área de graduação [...] (UNESCO, 2009, p. 160)

Considerando o fato de termos uma população absolutamente feminina, o referido relatório nos chama a atenção para o fato de que

A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. (UNESCO, 2009, p.162)

No que diz respeito à formação inicial, a rede municipal de ensino de Presidente Prudente possui um quadro profissional majoritariamente habilitado em nível superior, notadamente, sujeitos concluintes do curso de pedagogia. Este quadro se repete na unidade escolar estudada, onde predominam professores licenciados em pedagogia. Ao inquirirmos os sujeitos sobre as razões que levaram à escolha do curso, somente dois professores anunciaram ter cursado CEFAM e a HEM em nível médio, enquanto somente três indicaram a intenção de serem professoras. Os demais motivos apontados nos levam a concluir que a escolha profissional foi casual, pela ausência de

outras oportunidades, por não saberem o que queriam ou mesmo por não terem condições de fazer outro curso. Quando questionadas sobre as razões da escolha, utilizam-se de argumentos apoiados em circunstâncias práticas e imediatas como, por exemplo, a falta de opções ou por já estarem inseridas no meio profissional.

Considerando a experiência profissional dos sujeitos da pesquisa, identificamos dois grupos distintos: 1. Professores efetivos com tempo de experiência superior a dez anos; 2. Professores contratados com tempo de experiência inferior a cinco anos.

Sobre a experiência profissional, as professoras efetivas declaram que,

Eu acho que a gente tá sempre aprendendo, porque cada turma tem todas as suas dificuldades, sua maneira de ser, então tem que tá sempre correndo atrás, até mesmo as crianças durante o ano, você tem que tá sempre indo atrás, é sempre uma novidade, às vezes tá no mesmo nível, mas cada um tem um jeito de trabalhar, de aprender, então tem que tá aprendendo sempre, tem que tá na batalha.[...] (P1)⁷¹

Na verdade, eu acho que a minha experiência toda, posso dizer que é de rede mesmo, a gente olha pra trás e vê como a gente começou sem saber muita coisa, nem o curso normal, nem a faculdade me deu base pra sala de aula mesmo, foi a vivência do dia-a-dia, mas eu ainda acho que eu engatinho, por mais que as pessoas digam pra mim que eu sou uma boa professora, eu acho que a gente sempre aprende, cada ano é uma novidade, é algo novo pra você superar. [...] (P3)

Foram várias fases pelas quais eu passei, o início foi bem bacana, eu entrei no primeiro ano, foi uma escola que me acolheu muito bem, de início, no primeiro semestre eu já comecei a fazer o “Letra e Vida”, então me deu uma base muito boa, foi muito bom, porque eu gosto da alfabetização, e eu comecei na alfabetização, foi onde eu me firmei, [...] é um trabalho árduo, bem árduo. [...] (P5)

Nos relatos das professoras efetivas, fazem referência ao início das suas atividades como docentes e indicam que sua experiência se deu na rede municipal, nos cursos de formação oferecidos, mas ressaltam que mesmo assim, estão sempre aprendendo, que a cada ano e a cada turma que trabalham, surgem situações inusitadas.

Entre as professoras contratadas, os relatos abordam a docência como um desafio e também como profissão gratificante, ao mesmo tempo em que consideram as dificuldades, também relatam estarem se sentindo bastante satisfeitas com o resultado do trabalho, como nos depoimentos abaixo:

Eu me sinto, acho que cada dia é um desafio que a gente tem tentado solucionar esses desafios, esses obstáculos em sala de aula, que tem bastante. (P7)

É uma profissão, além das dificuldades que a gente enfrenta e tudo, é bem gratificante, ver o resultado durante o ano, quem ficou até o final do ano, eu

⁷¹ As professoras estão identificadas com as siglas P1, P2 e assim sucessivamente, até P10, sendo que as cinco primeiras (P1 a P5) são efetivas e as demais (P6 a P10) são as contratadas.

gosto bastante, na rede foi a minha primeira experiência no Ensino Fundamental[...]. (P9)

Ao olhar para estes depoimentos, percebemos que o tempo de exercício na profissão interfere qualitativamente nas concepções das professoras. Tardif e Lessard (2005, p.51), ao analisarem o trabalho docente como uma atividade e um *status*, abordam e analisam também em função da experiência, afirmando que,

[...] essa noção de experiência pode ser entendida de duas maneiras: a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos.

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, por que desenvolveu com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco como artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício. Além disso, quando se interroga os professores a respeito de suas próprias competências profissionais, é na maioria das vezes a essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, para justificar seu “saber ensinar”, que eles opõem à formação universitária e aos conhecimentos teóricos. Mas também se pode compreender a experiência, não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo. [...] quando perguntamos aos professores sobre sua carreira e sobre as exigências da profissão, eles também evidenciam algumas experiências decisivas dessa natureza; essas experiências tem em comum o fato de referirem-se às interações vividas com os alunos e aquilo que os professores chamam a “dura realidade dos grupos”. Os docentes dizem muitas vezes: *nas primeiras vezes que você entra numa sala de aula, você sabe se foi feito pra essa profissão*; essa experiência é única, mas ela tem valor de confirmação e de justificação. Trata-se, de qualquer modo, de uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc

Embora Tardif e Lessard(2005), apontem que essas duas visões privilegiam uma concepção individualista ou psicologizante da experiência, citam autores⁷² que propõem a ideia de que a experiência subjetiva remete a uma situação social, afirmando que “a experiência social não é nem uma esponja, nem um fluxo de sentimentos e de emoções, não é expressão de um ser ou puramente de um sujeito, pois ela se constrói socialmente”. Afirmam ainda que, a experiência, tanto quanto a linguagem não poderia ser estritamente pessoal ou privada, pois falar de si, dizer sua experiência, supõe um discurso comum, uma linguagem pública, uma cultura partilhada, um mundo vivido, que caracteriza uma forma de vida. O discurso das professoras entrevistadas remete ao

⁷² François Dubet (1994), Simmel (1991), de Weber (1971), Touraine (1997) e Wittgenstein (1996);

como se sentiam quando iniciaram sua carreira docente e principalmente as efetivas indicam que a formação teve um papel importante, demonstram sentir-se mais seguras depois de anos de exercício da profissão, mas apontam que ainda estão aprendendo.

Segundo Tardif (2000, p.210), no exercício da profissão docente, o indivíduo se transforma, carregando as marcas de sua atividade,

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas idéias, suas funções, seus interesses etc.

Ainda em busca da composição do perfil dos sujeitos, apresentamos questões relativas às concepções das professoras sobre tarefas, papéis, dificuldades e vantagens do exercício da profissão.

As respostas obtidas nos indicam que há certa coincidência entre os professores entrevistados que possuem concepções bastante formais e até mesmo burocráticas sobre esses temas. Por exemplo, uma das professoras nos respondeu que dentre as tarefas do professor está a de se encarregar do

Planejamento semanal, planejamento de aula; se eu for trabalhar com material dourado, separar, preparar o material que for preciso, ou xerox ou livro; estudar antes de dar uma matéria, tem que organizar pra que aconteça, vai fazer em dupla, tem que deixar separado quais são as duplas, pra não ocorrer nenhum problema. (P1)

Bom, o planejamento diário, o planejamento semanal e mensal, os HTPC's, o curso de formação que a gente acaba fazendo e acho que só. (P4)

Em primeiro lugar sempre planejar, estudar e acho assim, a questão da inclusão, que eu me preocupo, acho que essas três coisas. (P7)

Estudar, planejar, conteúdo que a gente não domina tem que estudar pra poder ensinar direitinho, mas isso, é dedicação. (P9)

Fica evidente a preocupação dessas professoras em planejar suas atividades, organizar o material que será utilizado em cada atividade que será desenvolvida para evitar qualquer imprevisto em sala de aula. As tarefas do professor implicam em atividades próprias da docência e são também responsabilidades inerentes a função.

Tardif e Lessard (2005, p.49) afirmam que o trabalho docente pode ser analisado, como todo trabalho humano socializado, em função de certas dimensões, e privilegiam três: a atividade, o status e a experiência. Em relação ao trabalho docente como atividade, faz as seguintes considerações,

Trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas. No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.

Assim, para cumprir com as exigências de suas atividades, o docente lança mão de estratégias e recursos materiais, que precisam estar organizados numa sequência lógica e didática para que seus objetivos sejam atingidos.

Ao papel do professor, nossos sujeitos indicaram ações como ensinar, transmitir, mediar, intervir, como registrado nos discursos abaixo:

Como professora, eu vejo assim, que eu tenho que transmitir conhecimento pra eles, seria esse o meu papel, fazer com que eles aprendam, mas hoje em dia, a gente tá sendo tudo, tá sendo professor, pai, mãe, psicólogo, entendeu, pra poder conseguir alguns avanços a mais. (P1)

Muitas, ser transmissora de conhecimentos, aprender junto com os meus alunos, partilhar problemas das crianças, problemas que elas trazem de fora, além de um monte de burocracia que a gente tem; muito papel, então é bastante trabalho. Eu me sinto sobrecarregada, ainda mais que eu trabalho em duas escolas. (P3)

Eu acho que querendo ou não, a gente tem que ser exemplo, tem que tá sempre fazendo o que é correto, seja na frente deles, com eles, porque eles vão retratar o que a gente quer, o que a gente busca, o que a gente acredita, então eu acho que é isso, a gente tem que ser exemplo, enquanto cidadã, enquanto pessoa. (P5)

Meu papel é de acolher essas crianças, de tentar compreender toda essa vida social deles, saber sobre a faixa etária que eu tô trabalhando, tentar olhar, compreender, paciência com as crianças que tem dificuldade, sempre tentar incluir todos os alunos, pensar estratégias, nunca deixar nenhum aluno de fora que eu acho que é o papel do professor, essa questão de mediar, intervir quando for necessário, acho que é isso basicamente. (P7)

Devo ter o compromisso com a educação deles, com o ensino, então tenho que dar o meu melhor, levar a sério, me dedicar, assumir o meu papel com a educação, como professora. (P9)

Ao referirem-se ao papel do professor, a transmissão do conhecimento, ensinar as crianças, garantir que elas aprendam, assim como mediar e intervir são apontamentos recorrentes, no entanto, outras ações como o acolhimento, dar exemplo, paciência, compreensão também são indicadas com sendo o papel do professor, o que remete a uma postura mais humanitária e flexível de sua função. Esses discursos nos remetem a características e imagens da docência, que são assim descritas,

O que é preciso considerar é que o trabalho dos professores possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. [...] Essas tensões e dilemas, estruturam a identidade dos docentes em diversos aspectos e em diferentes níveis, que teremos a ocasião de analisar: autonomia e controle na realização da

atividade docente, burocratização e indeterminação da tarefa, generalidade dos objetivos e rigidez dos programas e recursos didáticos, universalidade do mandato e individualidade dos alunos, rotina das tarefas e imprevisibilidade dos contextos de ação, relações profissionais com os alunos, acompanhadas de um grande investimento afetivo e pessoal, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 45)

Em relação às dificuldades enfrentadas pelas professoras estas declaram que,

Com certeza a inclusão, porque aquelas crianças que demoram muito pra ser diagnosticadas no centrinho ou que vai para o centrinho e não é diagnosticada, temos casos aqui, gravíssimos que você olha pra criança e diz “essa criança não é normal”, mas lá tá falando que a criança é normal, eu acho que a maior dificuldade hoje é a inclusão, porque a inclusão é bonita no papel, porque na sala de aula, mesmo eu tendo uma tutora por meio período, eu tinha 3 alunos especiais, então é complicado, tinha que ser uma tutora por criança, então a dificuldade é essa. (P2)

A estrutura, primeiro que eu já não me conformo de uma escola não ter inspetor de alunos, a rede não vê isso como uma coisa necessária, e eu acho que é, dentro da sala de aula, a gente tem alunos com dificuldade e a gente vê a dificuldade pra conseguir um tutor, alegam que não é todo caso que precisa de tutor, e eu já não vejo assim, a gente fica podada em sala de aula, por que esse aluno dá muito trabalho, e aí você perde tempo com esse aluno, você acaba deixando os demais, a gente fica muito preocupada com esses alunos e esquece dos bons alunos e dos avanços e eu vejo que esse é um grande nó na nossa rede, igual na nossa escola tem 3 casos de alunos autistas, hoje não está na minha sala, mas amanhã pode estar, então poda o nosso crescimento profissional, eu acho que essa questão estrutural é complicada. (P3)

Eu acho que é o excesso de crianças na sala de aula, principalmente no primeiro ano e a falta de um professor auxiliar, tutor pra quem precisa de tutor, ainda que o diagnóstico não seja esse que a SEDUC propõe pra que tenha tutor, ter esse olhar assim mais, eu falo que às vezes as ordens que vem, não tá sendo na área da educação, é em outra área, porque a gente tá falando de gente, tá educando gente, então tinha que ter esse olhar assim, dar mais auxílio humano, tem, mas a gente precisa de recursos humanos. (P5)

Eu acho que o que eu senti, que aqueles alunos que realmente precisariam dos pais, sabe, eles teriam que estar presentes, estes não estão, as dificuldades, mesmo pedindo ajuda pra eles, você não tem retorno, são aqueles que tem dificuldade, porque os outros pais estão sempre presentes, então eu sentia assim, que alguns não tem colaboração e fica difícil, [...] o professor sozinho trabalhar com esses alunos, então precisaria do apoio da família e você não tem o apoio da família e você não consegue fazer muito por eles, porque na verdade eles não querem nada com nada e aí a família também não incentiva. (P8)

Pra mim, o que era mais difícil era o número de alunos, muito complicado, porque no primeiro ano eles precisam muito de atenção, não tem muita autonomia ainda, e sozinha, fica impossível, você tem alunos com dificuldades, alunos com problemas de indisciplina, então fica bem difícil alfabetizar uma sala de 32 alunos, uma professora só. (P10)

As dificuldades apontadas dizem respeito a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, em alguns casos, aquelas com deficiência. Reclamam da ausência de tutores para esses casos, mas também apontam a ausência de alguns cargos que consideram importantes no cotidiano escolar, como exemplo, os inspetores de alunos. Apontam o número excessivo de alunos em sala de aula como uma

grande dificuldade e isso é mais forte no discurso das professoras contratadas que também lecionam em escolas particulares e das professoras que trabalham com o primeiro ano, em fase de alfabetização. A ausência dos pais de alguns alunos também é considerada um entrave para o trabalho do professor.

As dificuldades apontadas em relação à inclusão tem muitas questões a serem consideradas: a primeira delas diz respeito ao fato de que a escola não tem uma tradição inclusiva, principalmente no que diz respeito à inclusão das camadas populares, que hoje estão inseridas neste contexto, o respeito às diferenças é algo novo e recente em nossa sociedade refletindo no espaço escolar; em segundo, estão as questões relacionadas às crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, além das crianças com problemas comportamentais, distúrbios psicológicos e transtornos, como exemplo os casos de crianças com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), mais os casos de crianças com deficiências de todos os tipos (intelectual, física, motora, auditiva, visual, múltiplas, entre outras); a terceira, diz respeito crianças oriundas da classe popular, que não possuem uma tradição de contato com a língua escrita e que normalmente apresentam grandes dificuldades no processo de alfabetização.

Todas essas questões revelam que ainda há um grande despreparo do professor para trabalhar com esses desafios contemporâneos da escola pública. A inclusão⁷³ trouxe muitas mudanças ao cotidiano escolar e ao mesmo tempo, o professor defronta-se com muitas dificuldades e em situações com as quais não consegue lidar, gerando conflitos e desespero no exercício da profissão. Embora vista como algo positivo em termos de evolução da sociedade, a inclusão é ainda um entrave, principalmente no ambiente escolar. Segundo Aguiar (2010, p. 141-143), ao contextualizar esse cenário afirma que,

O modelo outrora aplicado da exclusão aos alunos denominados indisciplinados ou com supostas dificuldades de aprendizagem vem dando lugar gradativamente à aceitação da diversidade humana e à afirmação da importância de buscar alternativas para o atendimento das variadas necessidades educacionais que se apresentam na escola. [...] a escola foi gradativamente ampliando sua responsabilidade e sua demanda cresceu enormemente, e que nem sempre o professor esteve preparado para abarcá-la, necessitando da ajuda de outros profissionais para lhe dar suporte nas

⁷³ Para garantir o acesso e a permanência com qualidade do trabalho pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 estabelece no artigo 59: *“os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais? I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”*.

questões do cotidiano. [...] A presença do aluno com necessidade educacional especial na rede regular de ensino apresenta-se com um ganho inigualável no campo dos direitos humanos, ampliando as possibilidades de relações sociais e de aprendizagem para esta parcela do alunado, bem como dos demais alunos.

Ao reclamarem da ausência de tutores, as professoras se referem aos casos de crianças que apresentam problemas de várias ordens. Porém, entendemos que são situações em que o professor deve aprender a trabalhar com essas crianças, sendo essa uma das necessidades de formação do professor⁷⁴.

Ao avaliarem as vantagens de ser professor, os sujeitos remeteram-se as questões relativas à satisfação de ver o aluno aprender; trabalho em meio período; estabilidade funcional; plano de carreira e salários e material de trabalho.

Aspectos como Plano de Carreira do Magistério, bons salários, garantia de estabilidade no emprego, jornada de trabalho reduzida merecem destaque como revelam os depoimentos abaixo:

Pra mim, a maior vantagem é trabalhar meio período, por conta de depois eu poder ficar com as minhas meninas, eu acho também que o salário é atrativo, aqui também, e escola não tem tanta indisciplina, é tranquila, e acho que é porque as crianças já estão acostumados com a rotina, com a organização da escola, a criança já vem no primeiro sabendo que tem que se comportar, tem que seguir as regras. (P2)

Em relação a outras escolas tem vantagens sim, ser estatutário é uma vantagem, eu acho que em relação a outras redes, o nosso salário não é ruim, nosso salário tá bom em relação a outras redes, acho que tem vantagens sim. (P3)

Querendo ou não, o que eu conheço de regional, nossa renda não é ruim, a gente tem um plano de carreira, tem o estatuto, são conquistas, então é muito bom, salário em nível regional, tem muita coisa que a gente já conquistou que o estado ainda não tem. (P5)

Ah, quando a gente vê a criança aprendendo, avançando, a maior alegria da gente é essa, se vê que tá trabalhando naquele assunto, naquela dificuldade e se vê que a criança tá conseguindo avançar, tá conseguindo aprender, é a coisa mais gostosa que tem. (P1)

Vocês tem muito material, pedagógico, conhecimento, eu achei assim, tem bastante, em outra escola que trabalhei e nessa, eu achei que tem muito material para o professor, os vídeos, eu aproveitei bastante, livros, literatura para o aluno, o EMAI, o Ler e Escrever, o AM, então eu achei que tem bastante material de consulta, coisas assim de consulta bibliográfica para o professor, que não tem muito na particular, a gente tem que ir atrás. (P7)

⁷⁴ A Rede Municipal possui uma equipe de professoras itinerantes que fazem orientações aos professores das salas regulares sobre o trabalho a ser realizado com as crianças que possuem deficiência e outros distúrbios e dificuldades, além da Orientadora Pedagógica que também recebe formação por parte da Coordenadora Pedagógica responsável. Além do serviço de itinerância para as professoras, as crianças que com alguma deficiência frequentam em horário oposto ao regular, a sala de recursos, onde ocorre o atendimento educacional especializado.

Uma das professoras se refere ao material didático-pedagógico das escolas municipais, ressaltando quantidade e qualidade do material de apoio ao professor, que se constitui de uma das formas de apoio ao trabalho docente. Gatti, Barreto e André (2011, p. 185), identificam três tipos principais de apoio ao trabalho docente: “apoio didático-pedagógico⁷⁵, disponibilidade de recursos materiais e estabelecimento de parcerias”. Assim, no que diz respeito à disponibilidade de recursos materiais, as professoras manifestam sua satisfação: a rede municipal realmente fornece material adequado e em quantidade suficiente para o trabalho docente, resultado tanto de aquisições próprias, como de convênios entre estado e município e investimentos por parte do governo federal. Embora em alguns momentos, as professoras se queixem da falta de recursos humanos e apoio dos órgãos gestores, a maioria dos professores vê a carreira e as condições de trabalho de forma positiva, referindo-se principalmente a escola em que trabalham.

Considerando-se que o tema dessa tese vincula-se/baseia-se na formação continuada, especialmente aquela realizada no contexto escolar, nosso roteiro de entrevistas abordou questões relativas à formação continuada e formação centrada na escola buscando apreender as concepções de nossos sujeitos sobre o tema.

No que diz respeito à formação continuada, termo mais familiar aos professores efetivos, pelo uso recorrente, declaram que,

Bom, como eu disse que a gente precisa estar sempre estudando, correndo atrás, tem que estar sempre estudando, é imprescindível, tem que ter esse momento de estudo. **(P1)**

É você tá sempre em formação, continuando seu conhecimento. **(P3)**

É aquela em que você está em constante busca, em aprender coisas para aperfeiçoar seu trabalho. **(P5)**

Ao vincularem a formação continuada a estarem sempre estudando, estarem sempre em formação, as professoras demonstram considerar a formação como processo contínuo, ao longo de toda sua vida profissional, buscando atender as demandas e as necessidades que a profissão, bastante dinâmica, faz com que os professores estejam sempre na condição de aprendizes para melhor ensinar.

⁷⁵ O apoio didático-pedagógico diz respeito às iniciativas da Secretaria de Educação para auxiliar os professores a desempenharem as atividades de sala de aula, constituindo importante suporte ao desenvolvimento das atividades didáticas, de modo a potencializar o alcance das metas estabelecidas para a aprendizagem dos alunos. Entre esses tipos de apoio, pode-se citar: guias curriculares, professores auxiliares, aulas de reforço ou recuperação, classes de apoio, curso de formação, horário para trabalho coletivo, entre outros. (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011)

As professoras contratadas também vinculam a formação continuada a estar sempre estudando, e relacionam também com a necessidade de fazerem pós-graduação e outros tantos cursos.

Eu acredito que a formação ela é contínua, ela tem que ser sempre, o que eu aprendo hoje, se voltar a falar sobre esse assunto vai ter sempre coisas novas, então o tempo todo eu tenho que ter formação, tempo todo vão ser coisas diferentes, mesmo que sejam assuntos iguais. (P6)

Professor continuar estudando, fazer cursos, fazer pós-graduação, estar sempre buscando, se atualizar, melhorar, continuar a formação. (P9)

Pra mim, é a formação daquele professor que não para de estudar, não para na graduação, ele continua fazendo pós, mestrado e outros cursos. (P10)

Essas concepções expressas pelas professoras, revelam uma preocupação cada vez mais frequente com relação à formação dos professores, especialmente quando se trata de formação continuada em serviço.

[Na] concepção de formação como um contínuo ao longo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional.

(UNESCO, 2009, p. 203)

Como nossos dados já revelaram anteriormente, parte de nossa população se encontra num patamar médio da carreira profissional (algo entre 10 e 15 anos de experiência profissional), o que confirma a necessidade de formação em serviço que defendemos, seja centrada na escola.

Entretanto, embora não se trate de uma população neófito na profissão, nos surpreendemos com o depoimento de uma professora que revelou total desconhecimento, como evidenciado no depoimento transcrito abaixo, no qual nos parece que a professora confunde formação continuada com progressão continuada:

Eu não tenho muita experiência nessa parte, no particular, pra mim continuada é que de um ano pro outro, volta e tem que dar continuidade, e se a criança deixou de aprender alguma coisa, você vai ter que continuar de onde ela parou, no caso se ela tiver bastante dificuldade, você vai ter que continuar a partir de cada um. (P8)

Embora observássemos entre alguns sujeitos falta de clareza com relação à formação continuada, notadamente entre as professoras com menos tempo de serviço na rede pública e contratos de trabalho precários (contratadas), alguns depoimentos

revelaram certa preocupação com relação a essas rotinas, tidas como indispensáveis para o exercício da profissão.

Com relação à formação centrada na escola, as professoras de uma forma geral, também vinculam à formação que ocorre no espaço escolar, com foco nas questões específicas da escola, como declaram abaixo,

Boa pergunta... seria... A formação dada aqui na escola, que a gente aprende aqui na escola, com a Orientação, ou mesmo com as colegas de trabalho, as trocas que a gente tem, entendeu... **(P1)**

Formação voltada pra escola mesmo, diretor, o orientador vê o que o professor tá com dificuldade e centrar ali, nos estudos, poderia até estar ligado ao P.P.P. também, porque o P.P.P. requer conhecer a vizinhança, conhecer o bairro e a gente trabalha em cima disso, da clientela, do professor, então eu acho que centrada na escola, seria isso, trabalhar as necessidade do aluno e do professor. **(P2)**

Ai eu já acho que isso é o HTPC, aqui na nossa escola, eu vejo isso como o nosso HTPC, o foco dentro de algumas necessidades que a gente tem aqui dentro da escola e que a Orientadora passa isso em HTPC. **(P3)**

É tudo que a gente estuda dentro da escola, em reuniões, em HTPC, é o que a gente aprende uns com os outros aqui dentro, as trocas enquanto professores, tudo que a gente trabalha aqui dentro. **(P9)**

Eu entendo que é uma formação que a gente tem com o trabalho da própria escola, na escola que a gente trabalha. **(P10)**

Existe por parte das professoras, pouca familiaridade com este termo, ocorrendo num primeiro momento um estranhamento quando menciono, sendo que, uma professora contratada declara que é a primeira vez que escuta este termo “formação centrada na escola” e uma professora efetiva também demonstra nunca ter escutado, mas depois relacionam à formação que ocorre na escola, ao que se aprende na escola, através do trabalho de orientação pedagógica, as trocas entre os professores. Duas professoras efetivas vinculam diretamente ao que ocorre no HTPC e uma professora contratada faz referência aos HTPCs, mas também às reuniões pedagógicas. Segundo Oliveira-Formosinho (2009, p. 268-269),

[...] A formação centrada na escola é, assim, numa lógica de educação permanente, considerada como uma acção educativa global, como uma formação participada e articulada com as situações e/ou nas situações de trabalho, fundindo formação inicial e contínua no mesmo processo de educação ao longo da vida.

Dessa forma, é importante esclarecer a relação existente entre formação continuada e formação centrada na escola, sendo que as duas são processos de educação ao longo da vida, porém a formação continuada pode acontecer de formas diferenciadas, como cursos, palestras, conferências, entre outros modelos, formas e locais. A formação

centrada na escola é uma modalidade de formação continuada, porém tem foco nas situações de trabalho, nas demandas e necessidades de formação de um determinado grupo de professores, que trabalham num mesmo espaço escolar.

Quanto ao HTPC, o grupo de professoras, tanto efetivas como contratadas, consideram muito importante, sendo que os discursos expressam-se de diversas formas, como exemplo:

Importante, porque a formação continuada a gente tem que ter no HTPC, o tempo da gente já é tão corrido, não dá pra ficar fora do horário estudando, então tem que estudar no HTPC, aqui na escola são dois momentos, o primeiro de estudo com o Orientador e o segundo de preparação de aulas. (P1)

De suprema importância, porque através dela que a gente consegue melhorar a nossa prática pedagógica. (P2)

É bom, é necessário, ele é muito bem aproveitado, muito, muito bem aproveitado! (P5)

Aprendizado, estudo, uma formação mesmo, considero importante quando bem feita, ter esse momento dedicado ao estudo é muito importante, eu particularmente aprendi muito em HTPC, esse ano principalmente. (P9)

De uma forma geral, as professoras expressam que nesta escola, o HTPC ocorre de forma satisfatória, é muito bem aproveitado, ocorre de fato e declaram que aprenderam bastante nestes momentos. Uma professora ressalta o fato de ser cansativo para os professores que possuem mais de uma jornada em sala de aula, mas que mesmo assim, é muito válido. Essas avaliações positivas em relação ao HTPC são expressas nos seguintes depoimentos:

Em relação à formação continuada é o HTPC. (P2)

Eu ainda acho que no HTPC, do que fora daqui, porque no HTPC a gente vai lidar com a nossa realidade, mesmo que a gente aprenda alguma coisa para o 5º, estando no 2º ou 3º ano, você ainda consegue ter uma noção maior da sua clientela, diferente de uma formação continuada lá fora, que você vai aprender também, muita coisa você vai usar também, as vezes da sua realidade mesmo. (P4)

Eu acho que a HTPC é importante, porque é o momento que você vai planejar, os horários que você tem para planejar, pensar as dificuldades, o reforço é importante, acho que isso basicamente. (P7)

É no HTPC que ocorre essa formação, é o momento que a gente tem de pensar sobre a nossa realidade, discutir como a gente pode melhorar, isso acontece no HTPC. (P10)

De forma geral, todas as professoras atribuem ao HTPC o momento mais importante em que ocorre a formação continuada em serviço e ressaltam que a formação na escola é a mais importante, é a que verdadeiramente subsidia o trabalho do professor. Algumas professoras enfatizam as trocas de experiência que ocorrem nesse espaço,

argumentando que este momento também é muito importante. Embora sabendo que a formação centrada na escola ocorre em diversos momentos e espaços⁷⁶ e não apenas no HTPC, a garantia destas horas remuneradas para uma discussão coletiva de suas práticas, para a reflexão sobre o seu saber fazer, é essencial para a concretização de boas práticas de formação continuada dos professores, assim, como para seu desenvolvimento profissional.

A avaliação das professoras efetivas e contratadas sobre a condução dos momentos de formação na escola, (HTPC, Reuniões Pedagógicas, Conselho de Classe, sala de aula, etc.) é bastante positiva; avaliam estes momentos como muito bons, ressaltando a boa organização. Atribuem a estes momentos os comentários,

Essa é uma escola diferenciada entre todas as que eu já trabalhei, é tudo muito bem organizado, é tudo dentro do que a gente precisa, a condução é ótima. **(P2)**

Na minha escola, aqui nessa unidade, eu acho boa, eu acho que realmente isso acontece, já passei por outras escolas e nem sempre isso acontece, eu vejo que isso ocorre realmente, é bem conduzida, tem um objetivo claro de trabalho, onde quero chegar com isso, então acho aqui acontece de verdade. **(P3)**

É muito boa a condução desses momentos na escola, a gente tem muito foco no que a gente quer e tenta sempre fazer o melhor em grupo, para o grupo. **(P5)**

Nesta escola, eu acho que elas realmente acontecem e elas são importantes, a gestão da escola mostra que é importante esses momentos de formação, mas em outras escolas que eu tive experiência não mostrava isso bem, acho que aqui nesta escola elas dão oportunidade para o professor. **(P7)**

Eu tenho essa escola como exemplo, eu trabalhei o ano passado, mas esta escola eu gostei muito, as coisas acontecem, eu acho que é bem redondinho assim, a HTPC, o Conselho é muito interessante, porque junta todos os professores, ficam sabendo como está em cada sala, os maiores problemas, então tudo é feito muito certinho, todo HTPC tem um tema, tem o estudo, então aqui as coisas acontecem como devem acontecer, e a gente tem resultado, eu acho muito positivo. A condução é boa, é organizada sim, agora nas outras eu já não sei como funciona. **(P9)**

Aqui na nossa escola, esses momento são todos muito bem organizados, todos acontecem de maneira certinha, o HTPC a gente faz as 4 horas, duas de formação e duas de planejamento, são muito bem aproveitadas, a orientadora se prepara muito para dar o HTPC pra gente, o conselho de classe são discutidos realmente todas as crianças que tem dificuldade de aprendizagem, então isso é muito levado a sério aqui na escola. **(P10)**

De certa forma, esses comentários legitimam a formação que ocorre na escola, pois ressaltam a sua boa organização, o conteúdo desenvolvido, considerando que não perdem o foco, os estudos ocorrem e relatam que a Orientadora Pedagógica se prepara

⁷⁶ A formação de professores centrada na escola ocorre no HTPC, na sala de aula, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe e nas reuniões do conselho de escola.

muito para estes momentos, reafirmando que a condução é muito boa. Nos discursos registrados, as professoras demonstram estar muito satisfeitas com estes momentos de formação.

Com relação às dificuldades enfrentadas na realização dos momentos de formação centrada na escola, as professoras indicam que

Primeira coisa são os professores contratados, que às vezes dificulta, porque já faz tempo que a gente tem um trabalho ali, e as vezes tem que parar esse trabalho com o professor efetivo pra ajudar o contratado, então eu acho que se tivesse todos efetivos em sala de aula, seria melhor. (P2)

[...] eu cheguei aqui há 5 anos, eu vejo um pouco de dificuldade assim, há muita troca de professor, todo ano a gente tem gente nova na escola, então a orientadora precisa retomar coisas que a gente já viu, então, as vezes a gente fica um pouco perdida, a gente quer algo mais, mas ela tem que tá ali com os mais novos, então acho que isso é um grande problema na nossa escola hoje. (P3)

O cansaço, às vezes pega muito, a gente escolheu a 2ª feira para o HTPC, mas às vezes segunda feira é aquele dia de turbilhão mesmo, [...] talvez dividido em 2 horas e 2 horas, talvez melhorasse um pouco, em dois dias, talvez ficasse menos cansativo, [...] mas eu acho que o cansaço é o que dificulta mais. (P4)

Eu percebo assim, por exemplo eu que dobro, né, você vem cansada, estressada, então as vezes você não consegue assimilar tudo que você poderia assimilar naquele momento, mas é algo pessoal meu, porque eu dobro, a Orientadora quer passar alguma coisa pra gente e faz isso de uma forma bem mais rápida, por causa do tempo que é dividido. Você acha que o tempo é pouco?? É, o tempo é pouco. Com relação a dobra, você acha que se o professor tivesse um salário melhor isso seria descartado ou não?? Pessoal, sim, seria descartado, com certeza, porque aí ele conseguiria se dedicar mais, por mais que você diga, eu dou conta, você acaba dando conta, mas você acaba trabalhando muito em casa, tem que estudar, tem que ler, a criança com dificuldade você tem que planejar, porque tem criança que você tem que planejar uma aula só pra ele, fazer atividades adaptadas. (P7)

Eu acho que o HTPC, na verdade, 4 horas parece que é bastante, mas na verdade precisaria de mais, pensando muito longe, eu acho que deveria ser mais horas, se todos os dias, o professor pudesse ficar mais duas horas, eu acho que poderia programar melhor, planejar melhor, se ele recebesse também por esse tempo a mais, seria bom se cada professor tivesse uma jornada de trabalho só, não precisasse dobrar. (P10)

As professoras efetivas se referem à rotatividade de professoras como um entrave para a formação, pois a atenção, em alguns momentos, se volta mais às professoras recém-chegadas à unidade escolar. Apontam também a questão do cansaço para as professoras com dupla jornada de trabalho e o atendimento à especificidade de cada ano, principalmente do primeiro ano, além de que uma professora declara que em virtude das avaliações externas, em alguns momentos do ano, a formação fica muito pesada, o enfoque excessivo no conteúdo das avaliações é exaustivo. As professoras contratadas apontam que o tempo de HTPC é pouco, que deveria haver mais horas. É

interessante que isso é apontado pelas professoras em início de carreira, que talvez pela inexperiência, consideram que necessitam mais tempo para o planejamento, estudo e organização do seu trabalho. Uma professora contratada percebe o desconforto causado às professoras efetivas no que diz respeito à formação, com a presença das professoras novas. Já pontado por Mello (1993), em que defende que é indispensável a existência de um núcleo relativamente estável entre os professores, pois a escola precisa de um tempo para consolidar sua proposta de trabalho, apontado que há estudos que sugerem que um dos aspectos que influenciam a aprendizagem dos alunos é o tempo de experiência que a escola tem com uma equipe de professores razoavelmente estável. No entanto, essa não é nossa realidade, pois de acordo com os próprios discursos das professoras e a realidade da rede municipal de forma geral, a rotatividade nas escolas, principalmente de professores, é muito intensa.

Formosinho (2009) ao referir-se a escola de massas, que também denominamos de escola popular, aponta que esta escola é marcada pela heterogeneidade, e não apenas pela heterogeneidade do corpo discente, mas também do corpo docente e do contexto em que a escola se insere. Há que se aprender a trabalhar com a heterogeneidade de nosso público, seja discente ou docente, pois este é o retrato da escola contemporânea.

No que diz respeito à avaliação que as professoras fazem da formação centrada na escola, de uma forma geral, podemos inferir que avaliam de forma positiva, pois ressaltam que,

Ótimos, é o momento que a gente pode refletir sobre tudo, sobre a dificuldade do aluno, a dificuldade do professor, tudo que tá com problema a gente consegue resolver. (P2)

Pra mim, é um momento enriquecedor, ajuda bastante na minha prática de sala de aula, minha prática como professora. (P3)

Eles são bons, eles são bem elaborados, tem objetivos, sabe o que se quer em cada um, são bem estruturados. (P5)

Nós fazemos muito o trabalho em grupo, a Orientadora explica tudo e depois vamos fazer na prática, e a gente fazia em grupo, trocava idéias, e tudo mais, eu acho que o grupo aqui se ajuda bastante [...] todo mundo se ajuda, não tem essa coisa egocêntrica do meu, sabe eu acho que é um grupo bem legal, que tenta se ajudar bastante e também é crítico, e a gente falava pra Orientadora, em alguns momentos ela era firme, em outros ela voltava atrás, concordava com o grupo, acho o grupo forte, bom de trabalhar. (P6)

São bons momentos, são válidos, importantes, quando bem feitos, são muito importantes. (P9)

Reafirmam mais uma vez, a satisfação com os momentos de formação centrada na escola destacando que: é possível resolver os problemas nestes momentos; os

momentos de formação são muito bem elaborados, possuem objetivos, ajudam bastante a melhorar a prática pedagógica em sala de aula. Além de todas essas qualidades apontadas como sendo presentes na formação centrada na escola, as professoras afirmam que a formação acontece e funciona, ou seja, tem bons resultados.

Tendo em vista que as professoras entrevistadas tenham destacado a qualidade do trabalho feito na escola, há poucas sugestões de mudanças no processo de formação centrada na escola, e defendem que

Não, porque na verdade, essa formação ela vem de uma forma, pra atender as necessidades da gente, então não acho que tem que mudar não. (P1)

Eu falo do efetivo e contratado, se eu pudesse deixaria só o professor efetivo pra que a formação fosse melhor, fosse sempre contínua, porque todos os anos, às vezes tem que parar, voltar pra socorrer, às vezes tem professor aqui que é contratado que é o primeiro ano que tá dando aula, então tem que dar a oportunidade pra todo mundo, mas querendo ou não, atrapalha. (P2)

Não, eu acho que há um grande respeito assim entre a parte de formação e a parte em que eu tenho que sentar com a minha colega de trabalho e fazer o meu planejamento, então pra mim não precisa mudar não. (P3)

Eu não sei, porque eu sou muito organizada e não sei se é porque as duas escolas que eu trabalhei, elas são tudo muito organizadinho, eu não mudaria nada, as HTPCs, as reuniões, tudo isso tem que acontecer. (P8)

Eu acho que poderia ser mais tempo, é isso só, porque às vezes, duas horas pra planejar é pouco e duas horas pra formação também às vezes é pouco, então eu acho que poderia ter mais tempo remunerado. (P10)

As propostas de mudanças referem-se basicamente à necessidade de mais horas de formação remunerada e a superação da rotatividade de professores, apontado pelas professoras e também pelas gestoras com um entrave para a formação continuada dos professores efetivos. Porém, remetem-se ao âmbito da SEDUC, pois tratam-se de itens relativos a políticas públicas de recursos humanos nas escolas e de gestão da carreira.

Quanto às razões para o bom desempenho da escola nas avaliações externas, as professoras fazem as seguintes considerações,

Eu acho que o trabalho em grupo, essa briga pra conseguir o reforço, pra conseguir um trabalho, pra conseguir a formação continuada da gente, essa questão de um ajudar o outro, o trabalho do professor na sala de aula, acho que tudo isso, esse grupo, né, a direção batalhando por várias coisas, a Orientação ajudando a gente e a gente tentando dar o respaldo na sala de aula, porque essa é a parte mais importante, é essa base, o professor com o aluno. (P1)

[...] o mais importante são os estudos em HTPC, teve um ano, quando eu entrei aqui, nós ficamos um ano estudando matemática, porque as crianças tinham ido mal em matemática, então pegamos as atividades do AM, vimos que tinham atividades que podiam desenvolver o raciocínio da criança, então o estudo em HTPC é que permite o professor lá, dentro da sala de aula conseguir elevar as notas das crianças. (P2)

Eu acho que a escola se organiza muito bem, as gestoras organizam os momentos de formação continuada muito bem, assim dando possibilidade do professor que tá lá, ainda que ele saiba tudo aquilo que ele tem que fazer, ela retoma tudo, então não tem o “ai passou não deu”, não, é capacitação mesmo, a comunidade é muito participativa e isso é muito bom, porque a criança aprende quando tem família junto, e os professores são muito bons, todo mundo se doa muito, todo mundo mesmo. (P5)

Eu acho que tem todo um trabalho e esse trabalho inicia pela gestão, porque se tem uma boa organização, isso vai refletir em vários setores, então acho que o ponto é a gestão, a gestão é excelente aqui. (P7)

Sucesso é a direção, a orientação e dedicação dos professores também e tudo, HTPC que é voltado ao estudo, a gente aprende bastante, então acho que o sucesso se deve a todos que fazem parte desse meio. (P9)

Aqui nessa escola, eu atribuo muito à gestão, eu acho que é uma gestão muito centrada, muito participativa, que gosta das coisas bem feitas, e eu acho que a maior parte é por causa delas, não tirando o mérito das professoras, que também são muito empenhadas, tem apoio da gestão, da orientadora, então, acho que isso influi muito, nos bons resultados que a escola teve. (P10)

Assim, é possível concluir que as professoras atribuem à formação continuada que ocorre nos HTPCs, o bom desempenho da escola nas avaliações externas, pois alegam aprender bastante nestes momentos, respaldando o trabalho em sala de aula, afirmam também que a gestão da escola contribui muito para isso, declarando que a boa organização e o empenho tanto em conseguir condições, como em trabalhar com os problemas, contribuem muito para o sucesso nas avaliações. Declaram que o trabalho em grupo é importante, e que nessa escola isso acontece muito, que existe um grande empenho de todos e o comprometimento das professoras com o trabalho de sala de aula é grande.

No discurso das professoras, estas também se sentem muito bem com o fato de que a formação que ocorre na escola propicia o seu bom desempenho em sala de aula, conseqüentemente na aprendizagem dos alunos que obtém sucesso nas avaliações, elevando a nota da escola.

Como já destacamos, essas avaliações de caráter global das redes de ensino tem o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, permitindo verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Segundo Freitas (2011, p. 47), “quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede”.

Freitas (2011, p.47), tece importantes considerações sobre as avaliações em larga escala, das quais,

No Brasil, ela é predominantemente praticada no nível da federação e dos estados. Criou-se, além deste objetivo, a ilusão de que avaliações em larga escala possam avaliar também a escola e os professores, os outros dois níveis de avaliação vistos anteriormente. Em um país em que só se implanta com continuidade aquilo que é fruto de política de Estado (e não de governo), não se pode dispensar os processos de avaliação feitos no âmbito do poder público. Muito menos podemos colaborar para sua desresponsabilização quanto à avaliação. Entretanto, é legítimo discordar da forma como, alguns governos querem conduzir os processos avaliativos.

Dessa forma, propõe que as avaliações deveriam ocorrer em âmbito local, afirmando que,

Avaliações de redes de ensino seriam mais eficazes se planejadas e conduzidas no nível dos municípios pelos conselhos municipais de educação. A unidade deve ser o município e não a federação ou o estado. Isso não impede estes últimos de conduzirem suas avaliações de escala, mas não com o propósito de avaliar uma escola ou suas salas de aula. Os conselhos deveriam regular os processos de avaliação das redes de educação básica, estruturando uma política de avaliação global para o município. (FREITAS, 2011, p.47)

Podemos perceber que as questões levantadas pelos autores que discutem as avaliações externas em larga escala, enfoca uma crítica acirrada em relação às metodologias utilizadas para a realização destas avaliações, envolvendo as formas de aplicação entre outras, e ao uso que se faz em relação aos resultados, assim como os efeitos que isso vem causando nas redes de uma forma geral. Freitas(2011, p. 65), indica ainda que: “no Brasil, não é raro encontrarmos a tendência de se querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola”.

Reforçando a importância do trabalho coletivo e o empenho dos gestores na organização da escola, as professoras referiram-se ainda à importância da construção do P.P.P. (Projeto Político Pedagógico) argumentando que,

Muito importante, acho que sem essa organização maior, se a gente não tem isso, já desmotiva a fazer as outras organizações, anual, semanal, que é essa questão que eu falei, que é organizar antes de ir pra sala de aula, se não tiver ele que é o maior já quebra, pra gente poder trabalhar, senão você não consegue saber qual é o plano para ano.(P1)

Eu acho que ele é a base, a base do trabalho, porque é ali que está as expectativas da gente, nossos objetivos, nossas metas e o caminho que a gente traça pra alcançar tudo isso, então eu vejo como a base, essencial. (P3)

[...] o P.P.P aqui da escola é todo feito em conjunto, analisando as dificuldades, final de ano a diretora pega, vê o que fez e o que não fez, acho que o P.P.P. , pra essa evolução do grupo acontecer, se não tiver esse projeto estruturado que todos conheçam não adianta ter e não fazer também, né, o projeto daqui é muito bom, a gente analisa todo ano, vê o que fez e o que não fez, então acho que o P.P.P. é o ponto de partida de tudo. (P4)

é essencial, porque ele vai refletir no trabalho do ano todo, eu já trabalhei em escolas que não teve uma construção do P.P.P., então eu acho que ele é o reflexo da escola, ele é a cara da escola, então se tá acontecendo alguns

problemas, se você for estudar mesmo, você vai ver que são falhas no P.P.P. e aqui acontece muito bem. (P7)

é importante porque a gente fica por dentro de tudo, a gente fica sabendo de tudo, participa de cada regra, de cada objetivo, então o professor tem que conhecer, fazer parte pra poder levar adiante seu trabalho.(P9)

As professoras, de uma forma geral, consideram que a construção do P.P.P. na escola é muito importante, envolve a participação de todos por ser uma organização maior, direciona as ações, e um norteador do trabalho, é o reflexo da escola. Nele são traçadas as ações para que se alcance o que se propõe. É possível perceber em algumas respostas das professoras contratadas que estas estão falando do plano de ensino anual, talvez porque não tenham participado do momento do planejamento inicial e da discussão coletiva, as professoras efetivas demonstram já estar acostumadas com esse processo que consideram fundamental.

Considerações Finais

A construção deste trabalho percorreu muitos caminhos, desde as questões centrais que nasceram no seio de nossa prática cotidiana e da nossa experiência na Rede Municipal de Presidente Prudente, à construção de nosso projeto de pesquisa, a inserção no programa de pós-graduação - doutorado em educação, os estudos realizados nas disciplinas, assim como o processo da própria pesquisa na escola por nós selecionada. Nosso objeto de estudo concentrou-se na formação de professores centrada na escola com foco na ação dos gestores escolares, com o objetivo de aprimorar a qualidade do trabalho docente bem como a contribuição para a melhoria da qualidade do ensino refletindo positivamente no desempenho dos alunos.

Assim, nosso objetivo constituiu-se da investigação, identificação e análise das práticas dos gestores que desencadeiam processos de formação continuada de professores centrada na escola. Este é um dos aspectos que tem ganhado destaque nas discussões sobre formação de professores em serviço nas últimas décadas: qual é o *locus* privilegiado para a formação continuada dos professores. Há quem defenda que isso ocorra a partir da iniciativa de agentes externos (universidades ou secretarias de educação, por exemplo), argumentando que as instâncias burocráticas revelam-se incompetentes e inadequadas para realizar essa formação.

Porém, há quem defenda que a própria escola, a partir da ação organizada e planejada dos gestores e professores, assume o compromisso de orientar e preparar os docentes ao longo de sua carreira, pois estariam mais próximos da cultura, práticas cotidianas e com as possibilidades de construção do trabalho coletivo e cooperativo. A expectativa, portanto, é que os gestores, responsáveis por esse processo no interior da escola sejam portadores de conhecimentos, valores, compromissos e experiências adquiridos ao longo de sua carreira, no exercício da docência e da gestão.

Diante disso, elegemos critérios internos e externos para a escolha da escola que iríamos estudar, sendo o primeiro, a continuidade dos gestores na escola estudada, considerando que esta continuidade garante um processo significativo da formação dos professores em serviço, pela ação de gestores mais experientes na função que exercem, e que portanto, o fazem com mais propriedade.

O segundo critério utilizado foi o resultado das avaliações externas e o desempenho das escolas da rede municipal, sendo que a escola escolhida reunia estes dois critérios.

Cabe aqui uma observação sobre esse segundo critério. Embora essa não fosse uma hipótese de nosso trabalho, percebemos ao longo das observações e entrevistas que os gestores vêm sendo desafiados/induzidos a organizar o trabalho da escola tendo como horizonte os resultados aferidos por avaliações externas. O conteúdo dessas avaliações tem marcado decisivamente o currículo da formação dos professores e induzido o currículo da escola, ou seja, o conteúdo abordado em sala de aula é o das avaliações externas e conseqüentemente é o foco da aprendizagem dos alunos.

Consideramos que isso ocorre por vários fatores; o primeiro deles está no fato da Secretaria Municipal de Educação, por definição de sua chefia que opta por essa política, eleger como foco de suas ações as avaliações externas e o aumento do IDEB do município, influenciando decisivamente a formação realizada pela equipe de Coordenação Pedagógica junto aos gestores escolares da rede municipal de Presidente Prudente. A formação realizada, principalmente junto aos Orientadores Pedagógicos é bastante centrada no conteúdo do SARESP e na Provinha e Prova Brasil. Temos assim, um processo de direcionamento da formação em todos os níveis extremamente centrado nas avaliações externas. A autonomia dos técnicos da SEDUC e dos gestores da escola para realizar uma formação continuada que promova a autonomia dos professores está limitada há muito tempo, não se realiza a partir do pensamento destes sujeitos desde que, a princípio os programas da rede estadual adentraram os sistemas de ensino municipais e posteriormente os programas federais. Essa não é uma realidade apenas da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente, mas de muitos municípios brasileiros.

A centralização do fazer pedagógico nas escolas induzido pelas avaliações externas tem várias causas, entre elas, a ausência de um currículo pensado a partir do processo de formação de gestores e professores que resulte em claras opções do que se quer ensinar e como, considerando que o currículo é um recorte a partir das opções de seus atores e envolve construção coletiva e autônoma nesse processo; pelas próprias demandas de formação tanto de gestores como dos professores no encaminhamento dos processos formativos nas Unidades Escolares, sendo que o Projeto Político Pedagógico da escola ainda não ocorre num processo de construção coletiva articulado a essas

demandas, ficando sua importância em segundo plano. O terceiro, diz respeito, ao contexto atual, a forma como se concebe a educação do indivíduo e suas relações com a sociedade, dissociando o trabalho da escola e a cidadania tanto dos gestores como dos professores, alunos e comunidade em geral.

Infelizmente, as pressões relacionadas às avaliações externas permanecem e se intensificam e não há vontade política de reverter esse processo no âmbito municipal, assim como não há entendimento de que currículo e avaliação devam estar articulados, e a avaliação não pode e não deve estar à frente nesse processo.

No desenvolvimento desta pesquisa, foi importante percorrer conceitos, definições e processos na bibliografia estudada sobre o nosso tema, com o intuito de referenciar teórico-metodologicamente nosso trabalho, desde a opção pelo método mais adequado para esta pesquisa, e o estudo dos autores que versam sobre a formação de professores continuada e centrada na escola. Mergulhar no cotidiano da escola e principalmente nos momentos que se destinam a formação dos professores foi um processo extremamente significativo e revelador do ponto de vista do pesquisador que olha para dentro do sistema de ensino no qual está inserido, buscando conhecer e aprofundar percepções e desafios presentes nesta realidade.

Tivemos a preocupação de buscar um conceito de formação, num primeiro momento num sentido mais amplo, concluindo que está intrinsecamente relacionado à ideia de incompletude do sujeito, de formação por toda a vida, considerando a organização na relação entre o sujeito e as diferentes formas e espaços em que se realiza, sendo elas, a autoformação, a heteroformação e a interformação, que ocorre de forma articulada e simultânea. Todas elas contribuem para a formação do sujeito, possuindo maior ou menor significado de acordo com a situação e o momento vivido. Buscamos uma definição e caracterização da função docente, para inserirmos o conceito, definição e processo de formação de professores, concluindo que sua função reveste-se da ação de ensinar, num caráter ativo, cujo elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente, transformadora, de um conjunto de componentes do conhecimento. Assim, faz-se necessário que o professor saiba mediar à construção de conhecimentos de forma a compô-los num processo transformativo. Essas especificidades do conhecimento profissional docente devem ser aprendidas, pois não são nem um dom, nem uma vocação, e neste sentido o papel da formação continuada em serviço e centrada na escola tem papel fundamental.

Quanto à formação de professores, conceitua-se como área de conhecimento e investigação, tendo a Didática como uma das disciplinas no estudo de processos através dos quais os professores aprendem a sua profissão. Considerada processo, enfatizando o caráter de evolução, deve ser também sistemático e organizado e tem dupla perspectiva: individual e em equipe, portanto, pessoal e relacional, sendo que a segunda possui mais potencialidades no sentido da mudança. Também enquanto área de investigação, a formação de professores tem se modificado ao longo dos anos e mudanças na sociedade, possuindo hoje um foco mais centrado no coletivo, no trabalho em equipe e tendo como *locus* a escola.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente a formação continuada é um elemento importante, porém deve vir acompanhada por diversos fatores (salário, demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção na profissão, etc.). Pode ser definido como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou em um grupo de professores.

A formação centrada na escola, como uma nova perspectiva na formação continuada de professores, rompe com o modelo individualista e transforma as práticas de formação num processo intenso de colaboração entre pares. Seus pressupostos são: a escola como foco do processo de ação-reflexão-ação como unidade básica de mudança.

No que diz respeito à gestão democrática da escola, buscamos percorrer a discussão teórica sobre administração e gestão da escola, a trajetória do pensamento administrativo na educação brasileira, suas diferentes fases e características. Neste contexto e partir da década de 1980, a forte presença do Coordenador/Orientador Pedagógico no cotidiano das escolas brasileiras, como profissional responsável por coordenar as ações relativas a formação dos professores no âmbito escolar e as questões que envolvem sua atuação.

A escola, constituindo-se como local de formação e desenvolvimento profissional docente, considerando-a como uma profissão complexa, deve ser aprendida e esse processo de aprendizagem necessita ser mediado, e nesse sentido, o espaço escolar e sua dinâmica, a ação dos diversos atores podem e devem contribuir pela construção de ações intencionais. Nesta perspectiva, nossa pesquisa procedeu à coleta de dados a partir de três procedimentos básicos: análise documental, observação e entrevista com os atores da escola.

Nossa análise documental centrou-se em três documentos básicos da rede municipal de Presidente Prudente: o Estatuto do Magistério; Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente e o Plano Diretor da escola estudada, por se constituir de documento construído pelo coletivo da escola, sob a coordenação dos gestores. O documento trouxe uma caracterização geral da escola, enquanto atendimento, recursos humanos e clientela atendida, planos de ação, objetivos gerais e específicos, previsão e organização dos momentos de formação na escola, assim como a dinâmica de seu funcionamento. De forma geral, o Plano Diretor ou P.P.P. (Projeto Político Pedagógico) da escola possui uma boa organização, com previsão de todos os momentos e ações respectivas a cada problema ou dificuldade encontrada, assim como está prevista às ações de formação para o ano letivo.

Uma das características da clientela que consideramos importante ressaltar é a renda familiar média de um a três salários mínimos de 60% das famílias atendidas pela escola, que embora não estejam inseridas em zona de extrema exclusão social, caracterizam-se como famílias de classes populares.

De forma geral, o Plano Diretor demonstra uma construção coletiva, principalmente na construção do Plano de Ação, porém possui especificidades como o Plano de trabalho de cada segmento da escola, assim como das gestoras.

As observações realizadas nos momentos de HTPC, demonstraram por parte da Orientadora Pedagógica uma boa organização destes momentos, demonstrado pelas pautas elaboradas anteriormente, o material a ser utilizado preparado, sempre abordando uma sequência de atividades a serem encaminhadas. Os HTPC possuíam uma característica bastante diretiva por parte da Orientadora Pedagógica que demonstrava estar sempre muito bem preparada para estes momentos e demais orientações, talvez pelo fato de já possuir um bom tempo de exercício na função. O fato de direcionar todas as atividades do HTPC, pode-se justificar pelo fato de possuir um grupo de docentes heterogêneo com professoras em início de carreira e professoras efetivas e considerar que desta forma consegue atingir os objetivos da formação continuada e centrada na escola. Também pode ocorrer pela necessidade de controle no encaminhamento das ações de formação, exigindo um rigor no acompanhamento de tudo e de todos.

Foi bastante perceptivo para nós que não havia participação das professoras no processo de construção do HTPC, tudo vinha definido, e as professoras aceitavam essa condução passivamente, as professoras em início de carreira num esforço de aprender e

compreender e as professoras efetivas numa posição cômoda de cumprir o que era proposto, que pode ocorrer por considerarem o processo correto, por confiarem na Orientadora Pedagógica por elas escolhida ou talvez pelo simples fato de já estarem exaustas naquele momento.

As professoras, dessa forma, não se mostravam insatisfeitas com a condução do HTPC, cumpriam as pautas sem questionar os encaminhamentos e se envolviam nas discussões propostas pela Orientadora Pedagógica. As professoras contratadas mantinham uma atenção disciplinar nestes momentos, as professoras efetivas já se mostravam mais tranquilas e relaxadas nestes momentos, manifestando-se mais nas discussões propostas, demonstrando uma certa experiência em diversos assuntos.

Enquanto encaminhamento formativo e didático, dependendo do conteúdo abordado, a Orientadora Pedagógica propunha a vivência de algumas atividades junto às professoras, como exemplo, os jogos, antes que estas realizassem com os alunos, para que refletissem o que era possível trabalhar com cada atividade e/ou jogo. Sempre muito direcionado, mas sem demonstração de insatisfação por parte das professoras, pelo contrário, nas entrevistas com as professoras, registramos em várias questões elogios a essa organização, ressaltando inclusive que aprendem muito nestes momentos.

Quanto à participação da Diretora no HTPC, não ocorreu em nenhuma das observações realizadas, embora no Plano Diretor haja alguns registros de que as gestoras façam juntas esse planejamento, quando questionamos na entrevista como a Orientadora Pedagógica realiza esse planejamento, em nenhum momento cita a Diretora, tratando, em seu discurso, como uma ação individual em que registra que as definições do que será tratado no HTPC surgem no momento de discussão para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, nos momentos de formação com a Coordenação Pedagógica da SEDUC e com seu grupo de Orientadoras Pedagógicas de outras escolas da própria rede municipal.

No que diz respeito à atuação da Diretora nos momentos de formação centrada na escola, nas observações da reunião pedagógica e do conselho de escola, vimos o seu empenho nos encaminhamentos e discussões realizadas. Na reunião pedagógica, havia uma clara articulação entre a Orientadora Pedagógica e a Diretora, demonstrando que haviam planejado juntas este momento. Na reunião do Conselho de Classe também esteve presente apresentando os gráficos de cada sala relativo à avaliação diagnóstica e desempenho dos alunos, encaminhando as discussões junto com a Orientadora

Pedagógica e demonstrando grande preocupação com a avaliação, como também aparece claramente descrito no Plano Diretor. Quanto a sua ausência nos momentos de HTPC, consideramos uma falha no processo de construção coletiva da formação, pois embora a condução deste momento seja do Orientador Pedagógico, o diretor pode contribuir com sua visão sobre o processo pedagógico e não ficar restrito a análise sobre a avaliação da criança.

Enquanto a Diretora demonstrou grande satisfação no exercício de sua função, a Orientadora Pedagógica demonstra de forma excessiva sua insatisfação com a situação salarial indefinida e a ausência de reconhecimento da função. A reclamação constante da sobrecarga de trabalho pela ausência de recursos humanos, muitas solicitações da SEDUC e falta de tempo para o pedagógico são reclamações recorrentes no discurso da Diretora. A Orientadora Pedagógica também considera a sobrecarga de trabalho, porém, em seu discurso sobre as dificuldades da função, alega que esta sobrecarga interfere na realização do acompanhamento pedagógico dos professores e na realização da supervisão em sala de aula. Outra questão que gera muita polêmica, tanto por parte das gestoras quanto das professoras efetivas, diz respeito à rotatividade de professores na escola, apontando que para o processo de formação continuada e centrada na escola isso é péssimo. Existe aqui uma negatividade muito grande na postura em relação a rotatividade de professores e ao mesmo tempo a questão da heterogeneidade do corpo docente, e embora a Orientadora Pedagógica procure atender as demandas dos professores recém chegados a Unidade Escolar, não enfatiza que o trabalho com esse novo grupo que chega a ser positivo por trazer outras experiências e novas posturas em relação ao processo de formação.

De forma geral, as professoras possuem um discurso sobre a atuação das gestoras e dos momentos de formação centrada na escola considerando-os muito bons, afinado com o discurso das gestoras. Enfatizam inclusive que já passaram por outras unidades escolares da rede municipal e declaram que em outras escolas o processo de formação não ocorre de forma tão efetiva, organizada e produtiva. Nesse discurso, podemos levantar algumas hipóteses que nos levam a pensar que a equipe gestora de outras escolas percorre caminhos diferentes dos encaminhados pela SEDUC, o que pode ser positivo ou não. Podemos também considerar que os momentos de formação em outras escolas não significativos e bem aproveitados ou que não possuem o foco

excessivo nas avaliações externas. Enfim, são apenas algumas considerações do que pode ocorrer em outras escolas.

Quanto a formação continuada e centrada na escola, existe por parte da diretora um direcionamento direto ao papel da orientadora pedagógica e esta, por sua vez, indica que a formação continuada e formação centrada na escola estão interligadas. As professoras, no que diz respeito à formação centrada na escola, demonstram desconhecimento deste termo, sendo que a formação continuada é mais familiar e cotidiana. A HTPC é considerado o momento mais importante da formação centrada na escola por professoras e gestoras. Sabemos que a formação centrada na escola não ocorre apenas no HTPC, mas também nas reuniões pedagógicas, na sala de aula, nos conselhos de classe e conselho escolar, no entanto, sabemos também da importância de ter esse momento remunerado reservado à formação dos professores, com foco nos problemas, dificuldades e necessidades dos professores da unidade escolar.

No que diz respeito às avaliações externas, tanto as gestoras como as professoras demonstram se sentir muito satisfeitas com os resultados das avaliações, sem maiores reflexões sobre o significado de tais avaliações e o que representam no contexto geral. As gestoras, por sua vez, atribuem à equipe de professoras esse sucesso, e a Orientadora Pedagógica ressalta ainda o comprometimento da equipe, indicando que a formação realizada é importante, porém se as professoras não tivessem a preocupação e o compromisso de fazer acontecer em sala de aula, de realizar na prática os resultados seriam outros. As professoras também realizam o discurso de que a formação realizada nos momentos de HTPC é responsável pelo sucesso nas avaliações. Não externam, dessa forma, uma visão mais crítica sobre os efeitos das avaliações externas e consideram que se os alunos tem bom desempenho nas avaliações é porque cumpriram com sua função de professor e os alunos aprenderam os conteúdos cobrados nas avaliações.

Existe nesse aspecto, uma grande responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação no que diz respeito a esses resultados e no direcionamento do trabalho de formação dos professores com ênfase nos conteúdos das avaliações, considerando que são conteúdos que a escola deve ensinar. Se por um lado, a formação dos professores nas escolas está centrada nos conteúdos das avaliações externas, as Orientadoras Pedagógicas também recebem formação por parte das Coordenadoras Pedagógicas centrado no conteúdo das avaliações externas. Como é considerado que os conteúdos

das avaliações são indutores de currículo e a rede municipal não tem uma construção curricular própria, acaba refém de todos os programas, conteúdos e avaliações propostas pelas esferas governamentais estaduais e federais. Esta realidade não é apenas da rede municipal de Presidente Prudente, são poucos os municípios que fizeram esta construção. Há a necessidade de construção de um currículo, articulado ao processo de formação de professores, onde as opções pelos conteúdos a serem ensinados, partam de uma reflexão mais ampla e anterior sobre que sociedade queremos, que sujeitos queremos formar, em qual escola e quais são os conteúdos a serem abordados nessa dinâmica, respaldado por um referencial teórico-metodológico que se constitua como base sólida para as práticas pedagógicas dos docentes.

Voltando às questões que orientaram nossa pesquisa, com o intuito de nortear essas considerações finais, consideramos que, no caso específico da escola pesquisada, a continuidade dos gestores, garantiu um processo de formação mais qualitativo, pois a experiência das gestoras fez com que encontrassem formas de ajuste à formação dos professores de acordo com esta realidade.

Há que se considerar que nesses ajustes, os gestores tiveram que lidar com fatores intervenientes internos e externos à escola. Do ponto de vista interno, podemos nos referir a questões como rotatividade do corpo docente, necessidade de readequação do processo de formação a cada mudança de professores, falta de recursos humanos adequados que não sobrecarregassem os gestores, dentre outros. Do ponto de vista externo, podemos nos referir as avaliações externas em larga escala como fatores de maior impacto na gestão da unidade escolar e dos processos de formação dos professores centrados na escola. Este é um dos aspectos que justifica, entre outras questões, a diretividade da Orientadora Pedagógica nos momentos de HTPC com a finalidade de oferecer momentos de formação adequados aos professores contratados e em início de carreira e ao mesmo tempo direcionando ao conteúdo das avaliações a todos os professores.

Embora, tenha ficado evidente que fatores como as avaliações externas atuam como indutores não só na formulação de currículos, como também nos processos de formação em serviço, não podemos ignorar que os dados coletados ao longo desse trabalho revelam um processo de gestão da escola voltado para a busca de eficácia, eficiência, efetividade e relevância articulados simultaneamente e dialeticamente, revelando-se como paradigma multidimensional de administração educacional pelo seu

esforço superador dos paradigmas anteriores e que considera a escola como fenômeno complexo e global e específico. No caso da escola estudada, esse esforço em administrar a escola de forma a atender as demandas sociais está extremamente articulado às avaliações, considerando as imposições do sistema de ensino ao qual pertence e sofrendo as influências desse processo na formação centrada na escola. No entanto, é necessário reconhecer a relevância do trabalho realizado neste espaço educacional e o esforço dos educadores em realizar o trabalho pedagógico para garantir a aprendizagem dos alunos, embora sem grandes reflexões sobre o real papel das avaliações externas e sem realizar uma discussão mais ampla e efetiva sobre o currículo.

O sistema de ensino tem grande responsabilidade nesse processo e tem o dever de mobilizar essa discussão e reverter o foco de todo o processo educacional, há que se desencadear a construção coletiva de um currículo para as escolas da rede municipal, num processo articulado entre a formação centrada na escola e a formação autônoma dos professores que permita a reflexão sobre a sociedade que vivemos e a educação que queremos para as futuras gerações.

Características como a ação organizada e direcionada das gestoras são práticas que favorecem a construção de um processo de formação significativo e qualitativo, que se reflete nas práticas das professoras em sala de aula, no entanto, essa mesma ação deve ser constantemente repensada e reconstruída.

Pensando em nossa questão sobre quais são os momentos em que os professores aprendem, e considerando que a escola é o ambiente em que os professores aprendem sua profissão, todos os momentos vivenciados neste espaço propiciam a formação dos professores e seu desenvolvimento profissional, mas é um espaço que necessita constante reflexão e posicionamento articulado com a realidade social.

Referências

- ABDIAN, Graziela Z.; OLIVEIRA, Maria Eliza, N.; JESUS, Graziela de. **Função do Diretor na escola Pública Paulista: mudanças e permanências**. In: Educação & Realidade, vol.38. núm.3, julio-septiembre, 2013, pp. 977-998.
- AGUIAR, Lucia G. **Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular**. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, Vera M. N. de S.. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ALMEIDA, Maria Isabel. **O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BARROSO, João (Org.). **O estudo da escola**. Portugal: Porto Editora, 1996.
- BENACHIO, Marly das N. e PLACCO, Vera M. N. de S.. **Desafios para a prática da formação continuada em serviço**. In: PLACCO, Vera M.N.de S. e ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo, Edições Loyola, 2012.
- BRUNO, Eliane B. G. e ABREU, Luci Castor de. **O Coordenador Pedagógico e a questão do fracasso escolar**. In: ALMEIDA, Laurinda R. e PLACCO, Vera M. N. de S. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- CAMPOS, Patrícia R. I. e ARAGÃO, Ana M. F.. **O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos**. In: PLACCO, Vera M.N.de S. e ALMEIDA, Laurinda R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo, Edições Loyola, 2012.
- CANÁRIO, Rui. **A escola: lugar onde os professores aprendem**. In: **Revista de Psicologia da Educação**. São Paulo, v. 6, 1998, p.9-27.
- _____. **Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?**. In: www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/transferencias/plano_de_formacao_da_escola.pdf. Acesso em 02 de outubro de 2013.
- CHRISTOV, Luiza H. da S.. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: GUIMARÃES, Ana A. et al.. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo, Edições Loyola, 1998.
- COELHO, Maria Inês de M.. **Estado-avaliador, regulação e administração gerencial: implicações para o que é ser professor(a) na educação básica no Brasil**. In: BRITO, Vera L. F.A. de.(Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- DA MATTA, R. **Ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues**. In: NUNES, E. (org.). **A aventura sociológica**. RJ: Zahar, 1978.
- DEÁK, Simone C. P.. **Os desafios na construção da Política de Formação Continuada dos Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Educação de**

Presidente Prudente – SP. Presidente Prudente, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

DEÁK, Simone C. P. e FERREIRA, Regina H. P. C.. **A Trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente:** da compreensão à mudança. Presidente Prudente, 1999. Monografia (Especialização em Planejamento e Gestão Municipal) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F. e SANTOS, Catarina de A.. **A qualidade da educação:** conceitos e definições. In: www.escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em 04 de abril de 2014.

DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3:** reflexões sobre triangulação (metodológica). In: www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-P60_Duarte_005.pdf. Acesso em 07 de fevereiro de 2014.

FERNANDES, Maria José da S.. **O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente.** In: www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ae/arquivos/1535/1535.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2014.

FERREIRA, Regina H. P. C.. **Diálogo Escola-Comunidade:** reflexões sobre saberes e formação de professores. Presidente Prudente, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

FERRY, Gilles. **La Formación:** dinámica del desarrollo personal. In: FERRY, Gilles. **Pedagogia de La Formación.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2008.

FORMOSINHO, João. **Ser professor na escola de massas.** In: FORMOSINHO, João (ccord.). **Formação de Professores:** aprendizagem profissional e ação docente. Portugal: Porto editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Luiz C. et. al. **Avaliação de redes de ensino:** a responsabilidade do poder público. In: FREITAS, Luiz C. et. al. **Avaliação Educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FUSARI, José C.. **Formação contínua de educadores:** um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). Tese(Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1991.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor-coordenador.** In: BRUNO, Eliane B. G; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S.. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Plano, v.1.2002, 86 p. (Série Pesquisa em Educação).

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D de A. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. N. 19, jan/abr 2002, pp. 20-28.

LIBÂNEO, José Carlos. **As atividades de direção e coordenação**. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Márcia R. C. **Paulo Freire e a Administração Escolar**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MELLO, Guiomar N.. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1993.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **“Colégios Vocacionais”** (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. In: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=397>, visitado em 15 de janeiro de 2015.

MINGARELI, Regina Célia F.. **Políticas de Formação Continuada da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis – MT (2004-2008) e suas contribuições para a formação continuada na escola: dos cursos propostos à visão da Coordenação Pedagógica**. Cuiabá/MT, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

MOROZ, M., GIANDOLFI, M.H.. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Editora Plano, v.2.2002.108 p. (Série Pesquisa em Educação).

NÓVOA, António. **Novas Disposições dos professores: a escola como lugar de formação**. In: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **Desenvolvimento profissional dos professores**. In: FORMOSINHO, João (ccord.). **Formação de Professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Portugal: Porto editora, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento, Plano, Projeto: uma tipologia**. In: **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PAIS, José M. **Traços e Riscos de Vida**. Porto: Ambar. 1999.330 p.

_____. **Ganchos, Tachos e Biscates: jovens, trabalho e futuro**. Porto: Ambar, 2001, 437 p.

_____. **Sociologia da vida Quotidiana**. Lisboa: Imprensa Ciências Sociais, 2002. 284 p.

PARO, Vitor H.. **Administração Escolar: introdução crítica**. 16ª ed.. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Política Educacional e Prática de Gestão Escolar**. In: www.arturmotta.com/wp-content/uploads/2012/08/texto-2-politica-educacional-e-pratica-da-gestao-escolar.pdf. Acesso em 15 de março de 2014.

PEREIRA, J.C.R. **Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004, 156 p.

PIMENTA, Selma G.. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma G.. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PLACCO, Vera M. N. de S. e SOUZA, Vera L. T de. **Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?**. In: PLACCO, Vera M. N. S. e ALMEIDA, Laurinda R..O coordenador pedagógico e os desafios da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Regimento comum das escolas municipais de Presidente Prudente**. Prefeitura Municipal de Presidente, 1999.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Estatuto do Magistério**. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, 2000.

RIBEIRO, Vera M.; RIBEIRO, Vanda M.; GUSMÃO, Joana B. **Indicadores de Qualidade para a Mobilização da Escola**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, v. 12, n. 34, jan/abril, 2007.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTANA, Luzinete R. da S.. **A Ação do Gestor na Formação Continuada na Escola: um espaço de construção para uma escola democrática**. Cuiabá/MT, 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

SANTOS, José R. **Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP: a política educacional em questão**. Marília, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

SANTOS, Valdeci L.F. dos. **Formação Contínua em Serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP. Presidente Prudente, 2005**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

SAVIANI, Dermeval. **As idéias pedagógicas no Brasil entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista**. In: SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOUSA, Reinaldo O. **O Cotidiano Escolar do Professor Coordenador: um diálogo entre a teoria e a prática**. São Paulo: Editora Gregory, 2014.

SZYMANSKI, Heloisa(org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D.. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação e Sociedade, Campinas, v.21, n.73, p.209-244, dez. 2000.

TORRES, Carlos A.. **Democracia, Educação e Multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. In: TORRES, Carlos A. (org.). **Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam....**/ Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S..**Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VILA, Ana Lúcia I. **Formação Continuada na Escola: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil?**. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

ANEXOS

Anexo 1 - Dados das Escolas do Ensino Fundamental (2012-2013)

Nº	Escolas	Diretor	Vice-diretor	Orientador Pedagógico	Nº de professores do E.F.				Nº de alunos do E.F.	Nº de salas de E.F.	IDEB		
					Ef.	Cont.	Est.	Total			2007	2009	2011
01	ESCOLA 1	Diretora Rede Estadual até 2012 Ingresso Dir. Subs. 2013	Rede estadual	Ingresso 2012 (2 anos)	08	08	07	23	708	22	—	6.5	6.7
02	ESCOLA 2	Diretora efetiva Rede Municipal, Ingresso 2005 (9 anos)	—	Ingresso 2006 (8 anos)	05	05	—	10	295	10	5.2	6.0	6.2
03	ESCOLA 3	Diretora efetiva Rede Municipal, Ingresso 2010 (4 anos)	Rede estadual	Ingresso 2010 (4 anos)	11	04	02	17	430	17	—	5.3	5.8
04	ESCOLA 4	Diretora efetiva Rede Municipal, Ingresso – set./2010 Municipalização 08/02/2011)	—	Ingresso 2011 (3 anos)	—	—	08	08	198	07	—	—	5.8
05	ESCOLA 5	Remoção 2012 Diretora efetiva Ingresso – 2013	—	Ingresso 2012 (2 anos)	07	04	—	11	273	11	4.5	5.6	5.7
06	ESCOLA 6	Diretora Efetiva Rede Municipal Ingresso – 2009 (5 anos)	—	Ingresso 2010 (4 anos)	02	02	05	09	260	09	—	6.0	5.6

Nº	Escolas	Diretor	Vice-diretor	Orientador Pedagógico	Nº de professores do E.F.				Nº de alunos do E.F.	Nº de salas de E.F.	IDEB		
					Ef.	Cont.	Est.	Total			2007	2009	2010
07	ESCOLA 7	Diretora Efetiva Rede Municipal, Ingresso 2010 (4 anos)	_____	Ingresso 2010 (4 anos)	04	01	04	09	248	09	_____	5.7	5.6
08	ESCOLA 8	Diretora Substituta Ingresso 2012 (2 anos)	Ingresso 2012 (2 anos)	Ingresso 2011 (3 anos)	04	07	01	12	347	12	5.4	6.1	5.5
09	ESCOLA 9	Diretora Rede Estadual, Ingresso – 2007 (7 anos)	_____	Ingresso 2012 (2 anos)	03	02	03	08	210	08	-----	5.6	5.3
10	ESCOLA 10	Diretora Substituta Ingresso 2012 (2 anos)	Ingresso 2007 (7 anos)	Ingresso 2012 (2 anos), Desistiu em 2013	09	05	_____	14	435	14	5.4	5.8	5.3
11	ESCOLA 11	Diretora efetiva Rede Municipal, Ingresso – 2006 (8 anos)	Ingresso 2011 (3 anos)	Ingresso 2004 (10 anos)	08	06	_____	14	442	15	4.6	5.1	5.0
12	ESCOLA 12	Diretora Efetiva Rede Municipal, Ingresso – 2007 (7 anos)	Ingresso 2012 (2 anos)	Ingresso 2009 (5 anos)	08	04	_____	12	360	13	5.0	5.2	4.9
13	ESCOLA 13	Diretora Efetiva Rede Municipal, Ingresso abril/2013/ Diretora Substituta	Ingresso 2012 (2 anos)	Ingresso 2012 (2 anos)	12	04	----	16	450	16	5.2	5.3	4.7

Nº	Escolas	Diretor	Vice-diretor	Orientador Pedagógico	Nº de professores do E.F.				Nº de alunos do E.F.	Nº de salas de E.F.	IDEB		
					Ef.	Cont.	Est.	Total			2007	2009	2011
14	ESCOLA 14	Diretora Efetiva Rede Municipal, Ingresso – 2005 (9 anos)	Ingresso 2012 (2 anos)	Ingresso 2012 (2 anos)	09	03	—	12	291	12	4.1	4.5	4.4
15	ESCOLA 15	Diretora Efetiva Rede Municipal, Ingresso fev/2000 (14 anos)	Ingresso 2009 (5 anos)	Ingresso Jan/2013 (1 ano)	10	04	—	14	346	14	4.0	4.6	4.1
16	ESCOLA 16	Diretora Efetiva Rede Municipal, Ingresso julho/2012 (2 anos e meio)	—	Ingresso julho/2012 (2 anos e meio)	05	05	03	13	347	13	Esta escola é nova e só terá resultados do IDEB a partir de 2013.		

(Dados da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, 2014)

Ef.: professores efetivos;

Cont.: professores contratados;

Est.: professores efetivos da rede estadual, atuando em escolas municipalizadas, pelo convênio estado/município;

Anexo 2 - Roteiro para entrevista com a Diretora

1. Tempo de serviço no magistério:
2. Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente:
3. Há quanto tempo nesta escola:
4. Conte-nos um pouco sobre a sua formação universitária: onde estudou? que curso(s) você fez? concluiu sua formação há quanto tempo? O que o levou a escolher esse(s) curso(s)?
5. Fale um pouco da sua experiência como professora na Rede Municipal, quanto tempo em sala de aula? Foi professora de qual nível (Educação Infantil ou Ensino Fundamental)? Como se sentia como professora?
6. Conte-nos um pouco da sua experiência como Diretora de escola? Há quanto tempo nesse cargo? Quais questões mais afligem o Diretor na Rede Municipal? Como se sente?
7. O que você entende por formação continuada?
8. O que você entende por formação centrada na escola?
9. Para você, HTPC é
10. Em relação à formação continuada em serviço das professoras, quais são os momentos mais importantes em que isso ocorre?
11. Como você avalia a condução dos momentos de formação na escola (HTPC, Reuniões Pedagógicas, Conselho de Classe, sala de aula)?
12. Quais são as dificuldades que você percebe na realização dos momentos de formação centrada na escola?
13. Como você avalia a participação das professoras nos momentos de formação centrada na escola?
14. Quais são suas principais tarefas como Diretora de escola atualmente?
15. Quais os maiores problemas/dificuldades enfrenta como Diretora na rede municipal?
16. Quais as maiores vantagens de ser Diretora na rede municipal?
17. Sua escola tem conseguindo boas notas nas avaliações externas, a que você atribui esse sucesso? O que considera mais importante?
18. Qual a importância da construção do Projeto Político Pedagógico para construção de coletivos fortes na escola?

Anexo 3 - Roteiro para entrevista com a Orientadora Pedagógica

1. Tempo de serviço no magistério:
2. Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente:
3. Há quanto tempo nesta escola:
4. Conte-nos um pouco sobre a sua formação universitária: onde estudou? que curso(s) você fez? Concluiu sua formação há muito tempo? O que o levou a escolher esse(s) curso(s)?
5. Fale um pouco da sua experiência como professora na Rede Municipal, quanto tempo em sala de aula? Foi professora de qual nível (Educação Infantil ou Ensino Fundamental)? Como se sentia como professora?
6. Conte-nos um pouco da sua experiência como Orientadora Pedagógica? Há quanto tempo nessa função? Quais questões mais afligem o Orientador Pedagógico na Rede Municipal? Como se sente?
7. O que você entende por formação continuada?
8. O que você entende por formação centrada na escola?
9. Para você, HTPC é
10. Em relação à formação continuada em serviço das professoras, quais são os momentos mais importantes em que isso ocorre?
11. Quais são as dificuldades que você percebe na realização dos momentos de formação centrada na escola?
12. Como você avalia a participação das professoras nos momentos de formação centrada na escola?
13. Como você avalia a condução dos momentos de formação na escola (HTPC, Reuniões Pedagógicas, Conselho de Classe, sala de aula)?
14. Quais são suas principais tarefas como Orientadora Pedagógica?
15. Como você planeja os momentos do HTPC?
16. Quais o(a)s maiores problemas/dificuldades enfrenta como Orientadora Pedagógica na rede municipal?
17. Quais as maiores vantagens de ser Orientadora Pedagógica na rede municipal?
18. Sua escola tem conseguindo boas notas nas avaliações externas, a que você atribui esse sucesso? O que considera mais importante?
19. Qual a importância da construção do Projeto Político Pedagógico para construção de coletivos fortes na escola?

Anexo 4 - Roteiro para entrevista com as professoras

1. Tempo de serviço no magistério:
2. Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente:
3. Há quanto tempo nesta escola:
Contratada () Há quanto tempo? Efetiva ()
Há quanto tempo?
4. Conte-nos um pouco sobre a sua formação universitária: onde estudou? que curso(s) você fez? concluiu sua formação há quanto tempo? O que o levou a escolher esse(s) curso(s)?
5. Fale um pouco da sua experiência como professora na Rede Municipal, quanto tempo em sala de aula? Como se sente como professora?
6. O que você entende por formação continuada?
7. O que você entende por formação centrada na escola?
8. Para você, HTPC é.....
9. Em relação à formação continuada em serviço, quais são os momentos mais importantes em que isso ocorre?
10. Como você avalia a condução dos momentos de formação na escola (HTPC's, Reuniões Pedagógicas, Conselho de Classe, sala de aula)?
11. Quais são as dificuldades que você percebe na realização dos momentos de formação centrada na escola?
12. Como você avalia os momentos de formação centrada na escola?
13. Se você pudesse mudar algo na formação centrada na escola o que mudaria e por quê?
14. Quais são suas principais tarefas como professora atualmente?
15. Quais o(a)s maiores problemas/dificuldades enfrenta como professora na rede municipal ?
16. Quais as maiores vantagens de ser professora na rede municipal?
17. Sua escola tem conseguindo boas notas nas avaliações externas, a que você atribui esse sucesso? O que considera mais importante?
18. Como você acha que deve ser o seu papel como professor diante dos alunos que estão na escola hoje?
19. Qual a importância da construção do Projeto Político Pedagógico na escola?

Anexo 5 - Entrevistas – Respostas dos sujeitos entrevistados

Respostas das Gestoras

	Diretora	Orientadora Pedagógica
Tempo de serviço	Tempo de serviço no magistério: 16 anos	Tempo de serviço no magistério: 15 anos
	Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 16 anos	Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 13 anos (2 anos como professora eventual na rede estadual)
	Há quanto tempo nesta escola: 9 anos	Há quanto tempo nesta escola: 10 anos
Razões a escolha do Curso Superior	Diretora - vontade de trabalhar numa profissão em que eu pudesse fazer algo muito importante pelas pessoas, pelos meus próximos, na verdade eu comecei fazendo faculdade de direito, mas depois eu acabei desistindo e comecei a fazer pedagogia.	
	O. P. - num primeiro momento, escolhi esses cursos pela admiração que eu sentia por uma tia que era professora e também influencia de alguns professores da época.	
Experiência como Professora	Diretora - A minha experiência como professora eu considero pequena, porque eu trabalhei 4 anos na sala de aula apenas, fui professora da Educação Infantil somente, mas eu achei uma experiência muito rica, porque como eu nunca fui efetiva, nunca tive uma sala efetiva em nenhuma escola, eu trabalhei em várias escolas, e vivenciei muitas realidades diferentes e acredito que minha experiência foi grande por causa deste contexto. Eu me sentia realizada como professora, gostava muito de ver o trabalho finalizado, o resultado do trabalho com as crianças me satisfazia muito.	
	O.P. - Fui professora só de Ensino Fundamental durante 5 anos, atuei de 1ª a 4ª série, na época não era ano, era série, sempre foi uma coisa que eu gostei muito de fazer, sempre tive muita dedicação e amor.	
Experiência como Gestora	Diretora - Eu gosto, pra começar a conversa, eu gosto muito do cargo de Diretor de Escola, eu trabalho contando o tempo de vice-diretora 11 anos na gestão escolar, o que mais aflige é a falta de condição de trabalho porque eu acredito que o Diretor tem que se envolver muito com a parte pedagógica e a burocracia do sistema te toma muito tempo, se você não tem condição principalmente de recursos humanos, recursos financeiros para que essa parte seja tranquila, ou pelo menos um pouco mais tranquila, ela te toma um tempo que você deveria dedicar as questões pedagógicas da escola. Eu me sinto com força apesar dos desafios.	
	O.P.- Eu vim pra Orientação Pedagógica nessa unidade em 2006, sou orientadora há 8 anos, no começo foi um pouco difícil, a adaptação, mas hoje tá bem tranquilo, as dificuldades, o que mais me aflige na Orientação Pedagógica é a rotina sobrecarregada da escola, apesar da equipe gestora conseguir fazer bem essa divisão, nós somos duas, então a gente tem que se dividir nos horários e nas tarefas, então eu acho, que acompanhar a entrada de alunos, atendimento aos pais, atendimento aos alunos, principalmente no que diz respeito a parte de disciplina as vezes, atendimento a funcionários, isso toma um tempo grande da gente, mas também a solicitação de tarefas por parte da Seduc, os diversos segmentos, são muitas, toma um tempo grande da gente também, outra coisa que eu acho que nos sobrecarrega a falta de valorização para esse profissional para esse cargo público, nós não temos nenhuma política pública que valorize o Orientador Pedagógico e nem em relação a parte financeira, de um salário aí que seja justo, nós recebemos com carga suplementar, uma outra coisa assim que tem deixado o trabalho bastante difícil é a rotatividade da equipe de profissionais, hoje eu tenho 50% dos professores efetivos e 50% de professores contratados, então todo início de ano eu recebo metade dos professores novos e aí isso dificulta a continuidade da formação, e isso a gente vem vendo os resultados que a gente tem colhido, tem dado uma diferença em relação aos anos anteriores quando a equipe era fixa, uma equipe nossa de vários anos.	
Experiência como Gestora		

Tarefas como gestoras	Diretora - A minha principal tarefa é gerir a Proposta Pedagógica da escola como um todo, mas principalmente a questão da participação da comunidade, é um desafio grande que tem tomado bastante os meus pensamentos, os meus trabalhos, porque chegam propostas novas, da própria secretaria, do próprio MEC e cada vez mais o conselho de escola tem tido um papel preponderante, formar as pessoas para que eles tenham esse conhecimento, saber da força que tem, das responsabilidades que tem é algo que demanda bastante trabalho. O.P. - Bom, eu coloquei inicialmente todas aquelas tarefas e eu acho que deveria ser o que nem sempre dá para gente fazer do jeito que a gente sabe que tem que ser feito e esse acompanhamento bem de perto da prática pedagógica do professor, que é estar junto com o professor, nas salas de aula, fazer o planejamento de atividades junto, os projetos juntos, ir ver como isso está se dando dentro da sala de aula, repensar junto pra poder ver o que precisa ser reestruturado, reorganizado, avaliar também os alunos com os quais os professores sentem dificuldades, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, os alunos com mais dificuldades, é trabalhar junto, sempre junto, só que nem sempre, eu sinto que a gente não tem conseguido fazer isso tanto quanto a gente gostaria, por uma questão de tempo e aumento das demandas.
Planejamento dos momentos de HTPC (O.P.)	O.P. - Desde o projeto político pedagógico da escola onde são levantadas as principais dificuldades no plano de ação, ali o nosso olhar já começa voltado para quais as necessidades do grupo, então de acordo com as dificuldades levantadas, com o que a equipe me traz, eu tento buscar, fazer o planejamento dos HTPC's para que eu consiga auxiliar os professores nessas dificuldades, então eu busco, trazer o que eu consigo nos momentos de formação pela Secretaria de Educação ou nos meus momentos de formação fora mesmo da Secretaria, trazer isso pra dentro da escola e de acordo com o que nos estamos enfrentando aqui, nesta unidade, os problemas enfrentados, eu faço o planejamento do estudo a ser feito, o que nos vamos estudar pra poder auxiliar aí a melhorar a qualidade da prática pedagógica, os resultados e a gente tem visto com o passar dos anos que isso tem dado certo, tem dado resultado.
Dificuldades como gestora	Diretora - Eu acho que a falta de respaldo da Secretaria com relação a recursos humanos é um problema sério, e quando eu falo recursos humanos não é só uma questão de pessoas aqui na escola, mas também, um bom escriturário faz muita falta, um inspetor de alunos faz muita falta, um porteiro faz muita falta, são cargos que, ou não existem e a gente tem que dar um jeito dessa função ser cumprida, ou quando existe é em pequena quantidade, não é em quantidade suficiente, mas não é só no interior da escola, hoje por exemplo, as escolas recebem muitos recursos do governo federal e nós não temos uma equipe de contadores pra dar respaldo a essa parte burocrática, de contabilidade mesmo, que nós não temos a obrigação de ter domínio e nós não temos ninguém que nos ajude, então acho isso muito complicado. O.P. - Eu acho que eu quando falei isso sobre as dificuldades, eu falei só enquanto rede municipal, eu não tenho outra experiência, então todas as dificuldades que eu coloquei estão aqui.
Vantagens de ser gestora na rede municipal	Diretora - Pra mim, a vantagem de ser Diretora é a possibilidade de você montar junto com a sua equipe um P.P.P. e fazer ele acontecer, com todas essas dificuldades mas você consegue fazer algo acontecer, ainda que não seja 100%, mas você tem essa abertura, uma coisa que a Secretaria de Educação oferece pra nós e eu devo admitir, nos temos autonomia sim para gerir a escola nesse sentido. O.P. - Hoje eu tenho visto como vantagem, como eu fico 8 horas trabalhando no mesmo local, não dobro em outra unidade, é a gente poder trabalhar com a mesma equipe, com os profissionais da mesma unidade, como os mesmos alunos, eu acho que a vantagem foi o modo que eu consegui ampliar a minha visão sobre o sistema educacional, porque tem sido bem difícil desempenhar essa função, porque as atribuições são muitas, a responsabilidade também é bem grande, porque a parte pedagógica da escola é o que move a escola e eu acho que a falta de valorização assim, realmente, a falta de uma política que valorize esse profissional que todo mundo tem como muito importante, eu acho que desmotiva a gente,

	assim, os problemas do cotidiano que a gente sabe que hoje nós enfrentamos na escola, que a gente tenta com todas as forças buscar, na verdade sanar e vencer, apesar de todo esse esforço, você não tá tendo muita motivação pra ficar nessa função, a gente fica porque gosta, porque gosta muito.
Formação Continuada	Diretora - É toda formação que vem depois da formação inicial, mas com relação à formação continuada eu acredito muito na formação que é oferecida dentro da escola, no contexto escolar, mas especificamente no HTPC porque é o lugar onde há uma facilidade muito grande de vincular a prática, aquela prática diária com a teoria, então eu acho um lugar privilegiado, acho que deveria haver um olhar muito mais, um olhar mais respeitoso, de dar mais importância pra isso, porque eu acho que aí mora uma questão que poderia fazer diferença nas escolas, um HTPC bem feito.
	O.P. - Pra mim, é o momento, um momento muito importante onde nós podemos pensar, refletir, analisar junto com a equipe as dificuldades enfrentadas, os problemas que estão colocados e juntos podemos levantar ações para que a gente consiga vencer essas dificuldades e buscar a melhoria da qualidade de ensino que é o objetivo principal do meu trabalho junto com os professores.
Formação Centrada na Escola	Diretora - Acho que tudo isso que eu acabei de falar, que é esse papel primordial do Orientador Pedagógico que consiga fazer o vínculo do planejamento do professor com o estudo e com o olhar do próprio orientador e do diretor sobre a forma como aquele planejamento está se dando de fato.
	O.P. - Formação continuada e formação centrada na escola, pra mim, está totalmente interligada, mas a centrada na escola nós temos o foco nos problemas desta escola, que são próprios daqui, dessa demanda, dos docentes, da clientela, do bairro e é neste momento que a gente vai pensar sobre as ações que nós teremos para poder buscar a melhoria da qualidade.
HTPC	Diretora - Tudo isso também que eu acabei de falar, ele é a essência da formação continuada a meu ver.
	O.P. - pra mim, é o momento onde nós refletimos sobre a nossa prática, sobre a prática docente e é daí que a gente tem que partir, a gente não pode partir da teoria desvinculada da prática, acho que a gente tem que partir da prática pedagógica, da prática que nós temos para poder refletir sobre a teoria e é nesse momento que eu acho que a gente vai poder, em equipe, coletivamente buscar todos juntos solução para os nossos problemas, trocar experiências.
Momento mais importante da Formação Continuada	Diretora - No HTPC.
	O.P. - Eu acho que é durante as reuniões de HTPC, é durante as visitas de supervisão, o acompanhamento da prática pedagógica dentro da sala de aula, pra isso a gente tem que fazer todo um trabalho anterior de conquista porque não é fácil você entrar dentro da sala do professor, fazendo com que o professor veja aquilo como uma coisa positiva, porque muitas vezes, de acordo como isso é imposto, eles acham que você vai simplesmente supervisionar mesmo, mas é aí que nós vamos colher dados, é aí que nós vamos poder juntos pensar sobre o que tá sendo feito, trazermos para esses momentos de HTPC e ver o que que tá bom, o que precisa ser reelaborado, o que precisa ser repensado, então é esse ir e vir que a gente precisa fazer, é o acompanhamento dessas atividades que o professor dá, trabalha com os alunos, do plano anual, do plano de atividades, dos projetos que ele vem desenvolvendo, então é um trabalhar assim, bem junto, é o Orientador Pedagógico se sentir responsável pela prática do professor, pelo sucesso ou fracasso também do ensino e aprendizagem dos alunos, é você se sentir responsável junto com o professor por todas as ações pedagógicas que acontecem, porque realmente é isso que acontece.
	Diretora - Eu avalio como muito bom, eu acredito bastante na força desses momentos, na importância desses momentos, agora a condução desses momentos, há sempre uma preocupação muito grande em oferecer momentos que tenham, que sejam contextualizados, que tenha a ver com o dia a dia da escola, nada muito distante da

Avaliação da condução dos momentos de Formação	realidade tanto das crianças quanto dos professores e a gente tenta ser muito pé no chão nessa hora, nesses momentos. O.P. - Eu e a Diretora, nós sempre conseguimos articular bem esses momentos, porque todos os HTPC's, a gente sempre troca, eu sempre converso com ela, eu venho trazer o que eu tô trabalhando, ela pergunta, ela vê, ela dá opiniões, há trocas, então eu acho que tem uma parceria muito boa aí, e com os professores também, isso acontece tanto comigo quanto com ela, eu acho que esses três segmentos, nós conseguimos caminhar sempre juntos e o foco sempre, sempre, é a qualidade de ensino dessa unidade, e assim, toda a equipe de apoio também participa, não dos HTPC's, alguns HTPC's até as vezes, mas a maioria é só com os professores, mas dentro das reuniões pedagógicas a gente sempre tenta fazer algo voltado para essa reflexão sobre a educação e tentar colocar a equipe, toda a equipe escolar, a par de como anda essa qualidade.
Dificuldades da Formação Centrada na Escola	Diretora - Bom, acho que são problemas comuns, o desinteresse de alguns, isso sempre vai existir, não entendem a importância disso, alguns anos isso é mais forte, outros anos menos, mas sempre há. Outra dificuldade é você, os gestores conseguem captar as necessidades do grupo, porque ora o grupo não percebe que aquilo é uma necessidade e a gente percebe que sim, ora não é mesmo, mas às vezes, nós temos que oferecer algum tipo de formação para atender a necessidade de um grupo que é menor, no caso de escolas como é a nossa, que nós temos rotatividade de professor, nós temos que atender os novos e os antigos já viram aquele assunto, já estudaram, então isso se torna um desafio muito grande. O.P. - Eu acho que o cansaço dos professores por terem que, eu tenho 70% da minha equipe tem jornada dupla de trabalho, então nós fazemos os HTPC's, as segundas – feiras das 18h00 as 22h00, e neste momento eles sentem se cansados, eu acho que isso é um fator que dificulta um pouco, não determina não, porque a equipe é uma boa equipe, uma outra coisa que dificulta eu acho que é a própria assim, eu acho que o Orientador precisaria ter uma formação específica para o Orientador porque ele precisa saber além dos professores e o que eu tenho visto ultimamente é que isso não tem se diferenciado muito, eu acho que a gente precisava ter uma formação um pouco mais voltada para essa função mesmo. O que eu falei pra você também em relação a rotatividade dos professores, professores que entram na escola, só trabalharam com a Educação Infantil, nunca trabalharam como o Ensino Fundamental, então todo o trabalho de formação que você vem fazendo nos anos anteriores, as vezes não condiz com o que aquele professor tá precisando no momento, então você tenta socorrer aqueles que mais precisam, e você deixa a desejar, as vezes, com aquela equipe que já tá um tempo aqui, que já tá caminhando mais, porque a gente tenta socorrer quem a gente acha que no momento tá precisando mais, então ultimamente tem sido um agravante, uma coisa que tem dificultado, embora a gente tenha se esforçado, eu acho que as professoras tem se sentido um pouco desamparadas também.
Participação das Professoras nos momentos de formação centrada na escola	Diretora - Avalio como bom, na grande maioria elas veem sentido no estudo, no planejamento, elas se envolvem sim. O.P. - Embora eu já tenha citado todas as dificuldades, eu acho que no primeiro semestre isso é meio tranquilo, as meninas estão mais animadas, tem mais vontade, tem mais ânimo, a presença assim, elas são assíduas no primeiro semestre, agora já do meio do ano pra frente isso tem se complicado um pouco, a gente tem visto que as abonadas são dadas nesse dia, alguns atestados, por cansaço mesmo, quando dá 8 horas da noite elas estão fisicamente acabadas, bastante cansadas, mas mesmo assim com esse problema a equipe é boa, e eu tenho conseguido bons resultados, apesar de já ter mudado bastante, a gente tem conseguido garantir algumas coisas.
	Diretora - Bom, a que eu atribuo, eu atribuo a equipe, principalmente a equipe de professores, era uma equipe que até o ano retrasado, ela era muito fixa, nos não tínhamos muita rotatividade de professores, mas não era só isso, havia um “amor”, a palavra é essa, amor por essa escola, as pessoas demonstravam isso o tempo todo, então todo desafio que

Razões para o bom desempenho da escola nas avaliações externas	aparecia, as pessoas vestiam a camisa e vamos lá, porque nós queremos fazer o melhor, então acho que o segredo é esse, e juntando, porque só o amor não é suficiente, é um bom casamento entre os gestores, eu considero que a visão que eu e a Orientadora Pedagógica junto com os professores nós tínhamos era a mesma, mas principalmente diretor e orientador, nós tínhamos as mesmas metas, os mesmos pensamentos e isso também ajudava a transformar esse bem querer a escola em prática boa, porque no convencimento e pelo entrosamento da equipe. A gente corre atrás seja de uma forma ou de outra, em todos os sentidos, seja de material, seja de recursos pedagógicos, seja de dinheiro mesmo, a gente tenta encontrar uma saída pra tudo almeja e vê que é bom, nós não cruzamos os braços. O.P. - Eu atribuo esse sucesso ao comprometimento da equipe, eu acho que não bastaria eu trabalhar com a formação se as pessoas não colocassem em prática, se as pessoas não quisessem, se os professores e a equipe não trabalhasse também realmente como uma equipe, então eu atribuo isso, esse sucesso a todos os segmentos e a responsabilidade e comprometimento da equipe, que não sei, assim, se nós também vamos dar conta de permanecer com este nível de qualidade por conta desses problemas que a gente vem enfrentando aí, principalmente por conta da rotatividade de professor, não porque eles não queiram, mas porque ainda não conseguem, a experiência conta bastante, o querer é tudo, mas a experiência conta também.
Importância do P.P.P.	Diretora - Eu acredito muito, acredito muito nessa questão do P.P.P. e até fiz uma fala esses dias e vou repetir aqui, quando eu ouvia dizer, “Ah, mas ninguém anda com o P.P.P., ele fica engavetado”, eu falava, “Meu Deus, mas o meu projeto também fica ali na gaveta e como é isso” e aí com o tempo a gente foi percebendo que o P.P.P. estar presente na escola não significa que o documento vai estar cada dia num lugar, não é isso, mas é que as partes que estão lá escritas ou comentadas, elas estão vivas na cabeça das pessoas, nós fizemos um planejamento no começo do ano de todos os eventos, por exemplo, que vão acontecer e nós sabemos que eles vão acontecer, nós vamos retomar a festa junina em junho, o teatro em setembro, todo mundo sabe o que foi planejado, vai acontecer de fato, porque nós combinamos isso, as regras com os alunos, as regras com os funcionários, o próprio planejamento do professor, o planejamento de curso, ele está lá no plano, mas cada professor está com o seu e na hora do planejamento ele tá lá em cima da mesa pra ele seguir aquilo, então eu acho que é isso, tem que permear a escola como um todo, mas no sentimento de que aquilo é verdadeiro, do que o documento em si, eu acho que é isso, mas eu acho ele muito importante, muito. O.P. - O P.P.P. é a alma da escola, é a estrutura da escola, neste momento que nos pensamos, levantamos, planejamos, colocamos todos os nossos desejos, nossos anseios, nossas buscas, é neste momento que nós pensamos qual o fio norteador que nós vamos dar ou que nós vamos seguir nesta unidade a fim de alcançarmos esse sucesso que a gente vem tendo, então eu coloco o P.P.P. como a alma mesmo da escola e tem que ser construído mesmo como diz, coletivamente, pra que o coletivo aconteça de maneira forte, de maneira dinâmica, para que realmente aconteça na escola.

Entrevistas-Respostas das Professoras

Tempo de Serviço	P1	Tempo de serviço no magistério: 13 anos
		Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 12 anos (1 ano de substituição eventual na rede estadual)
		Há quanto tempo nesta escola: 10 anos
	P2	Tempo de serviço no magistério: 13 anos
		Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 7 anos (trabalhou no estado como interprete de Libras)
		Há quanto tempo nesta escola: 5 anos
	P3	Tempo de serviço no magistério: 13 anos
		Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 13 anos (dá aulas de Matemática no SESI)
		Há quanto tempo nesta escola: 5 anos
	P4	Tempo de serviço no magistério: 13 anos
		Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 7 anos (8 anos de Educação Infantil no particular e 1 de rede estadual)
		Há quanto tempo nesta escola: 2 anos
	P5	Tempo de serviço no magistério: 8 anos
		Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 8 anos
		Há quanto tempo nesta escola: 4 anos
	P6	Tempo de serviço no magistério: 5 anos
		Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 2 anos e meio
		Há quanto tempo nesta escola: 1 ano
	P7	Tempo de serviço no magistério: 13 anos
		Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 2 anos
		Há quanto tempo nesta escola: 1 ano
	P8	Tempo de serviço no magistério: 23 anos
		Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 2 anos (sempre trabalhou no particular)
		Há quanto tempo nesta escola: 1 ano
	P9	Tempo de serviço no magistério: 3 anos
		Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 1 ano e meio (trabalha também no particular, no Braga Mello)
		Há quanto tempo nesta escola: 1 ano

Tempo de Serviço	P10	Tempo de serviço no magistério: 2 anos
		Tempo de serviço na Rede Municipal de Presidente Prudente: 2 anos
		Há quanto tempo nesta escola: 2 anos
Razões da escolha do Curso Superior	P1-O que levou a escolher esse curso? A princípio, eu comecei a fazer Letras para ter uma faculdade, não tinha condições financeiras de fazer outro curso, acabei substituindo um tempo, depois afastei, aí apareceu o concurso na prefeitura e eu fiz, a princípio eu fiz por conta do emprego mesmo, mas depois a gente começa a gostar.	
	P2-O que levou a escolher esse curso? o que me levou a escolher foi o CEFAM, como eu me formei professora, gostei e passei no concurso, me identifiquei com a profissão, e continuei.	
	P3-O que levou a escolher esse curso? eu era apaixonada por matemática na escola, por isso que eu resolvi fazer esse curso e dou aula na rede porque eu tenho magistério(HEM) também, comecei a fazer Pedagogia e parei faltando um ano, por conta do trabalho eu parei e não consegui voltar mais.	
	P4-O que levou a escolher esse curso? Pra escolher foi meio no susto, eu não sou daqui, eu era de Rinópolis, e lá a gente fazia o colegial e o magistério, não tinha CEFAM, eu prestei processamento de dados, passei, mas aí, pai e mãe achava que tinha que terminar o magistério. Eu fiz piano e eu sempre dei aula de piano, de catequese, e fiquei entre Psicologia e Pedagogia, e como eu passei primeiro em Pedagogia, eu fui fazer e acabei ficando.	
	P5-O que levou a escolher esse curso? Educação Física foi mais por falta de opção, porque não tinha muita habilidade na área não, mas fui, foi muito bom pra mim, já a Pedagogia foi em função do trabalho mesmo, porque seria muito bom pra mim ter uma formação a mais, a parte de gestão com formação na educação infantil, que o magistério só não dava, e eu já tava dando aula.	
	P6-O que levou a escolher esse curso? O que me levou a escolher o curso, é que eu nunca pensei ser outra coisa, já trabalhei em outras áreas, mas pensar em me formar em outra coisa, não, desde pequena, eu já tinha muito certo o que eu seria, professora.	
	P7-O que levou a escolher esse curso? eu escolhi porque eu sempre gostei de criança e sempre quis ser professora, eu acho que como eu tive muita dificuldade de aprendizagem, isso me marcou bastante, então sempre ficou gravado na minha memória que eu ia canalizar meus objetivos na educação, pra ter uma mudança na educação.	
	P8-O que levou a escolher esse curso? eu escolhi a pedagogia porque como eu já tinha feito o magistério, já tava na área, já tava trabalhando, como eu me formei e já comecei a trabalhar com a Educação Infantil, e aí eu gostava bastante, eu resolvi fazer Pedagogia, e a Psicopedagogia pra entender melhor o que você tem em sala de aula, pra poder saber como trabalhar, porque as vezes você tem algum aluno, que você não sabe como trabalhar, acho que clareou bastante fazendo o curso.	
	P9-O que levou a escolher esse curso? eu sempre quis ser professora desde pequena, queria ser professora.	
	P10-O que levou a escolher esse curso? eu escolhi esse curso porque era o que eu poderia fazer naquele momento, era uma faculdade pública e eu passei e comecei a fazer, mas durante o curso eu fui gostando do que eu estava fazendo e decidi continuar até o fim e me formar.	

Experiência Profissional	P1-Eu acho que a gente tá sempre aprendendo, porque cada turma tem todas as suas dificuldades, sua maneira de ser, então tem que tá sempre correndo atrás, até mesmo as crianças durante o ano, você tem que tá sempre indo atrás, é sempre uma novidade, as vezes tá no mesmo nível, mas cada um tem um jeito de trabalhar, de aprender, então tem que tá aprendendo sempre, tem que tá na batalha. <i>Como se sente como professora?</i> As vezes bem angustiada, bem tensa e tem as vezes que fica feliz, quando a gente vê a criança aprendendo, a gente fica feliz, mas tem de tudo, todos os sentimentos.
	P2-Eu me sinto competente, acredito que eu consiga ajudar bastante às crianças.
	P3-Na verdade, eu acho que a minha experiência toda, posso dizer que é de rede mesmo, a gente olha pra trás e vê como a gente começou sem saber muita coisa, nem o curso normal, nem a faculdade me deu base pra sala de aula mesmo, foi a vivência do dia-a-dia, mas eu ainda acho que eu engatinho, por mais que as pessoas digam pra mim que eu sou uma boa professora, eu acho que a gente sempre aprende, cada ano é uma novidade, é algo novo pra você superar. Eu me sinto realizada, porém já me senti mais contente do que hoje, porque hoje a gente vê que a carga está bastante difícil, são muitos problemas que vem pra sala de aula e você tem que dar conta disso, e que você não está preparada, a rede não está preparada, quase ninguém tá preparado e hoje eu sinto que algo me impede de ser melhor ainda.
	P4-8 anos de Educação Infantil eu dominava a área, quando eu entrei no Ensino Fundamental na Prefeitura, foi meio choque de realidade, (...) eu não sabia, não é que não sabe, mas você fica meio alienado de matemática, multiplicação, português, tive que estudar tudo de novo, (...) com a formação do HTPC e tudo mais, eu fui conseguindo encaminhar, mas faltava experiência, eu acho que ainda tô aprendendo muito, principalmente aqui, que me ajudou muito, principalmente por ter mais prática na Educação Infantil, então o Ensino Fundamental pra mim, é meio novo ainda, apesar de já estar 7 anos, agora eu acho que tá indo para um caminho melhor. <i>Como se sente como professora?</i> Eu acho que agora eu tô começando a caminhar nesse sentido do que eu te falei, de Ensino Fundamental, porque quando eu entrei me tirou o chão, muito diferente e agora acho que de 3, 4 anos pra cá, que eu tenho conseguido aprender um pouco melhor, (...) eu acho que agora eu consigo caminhar melhor, com um pouco mais de convicção do que fazer.
	P5-Foram várias fases pelas quais eu passei, o início foi bem bacana, eu entrei no primeiro ano, foi uma escola que me acolheu muito bem, de início, no primeiro semestre eu já comecei a fazer o “Letra e Vida”, então me deu uma base muito boa, foi muito bom, porque eu gosto da alfabetização, e eu comecei na alfabetização, foi onde eu me firmei, (...) é um trabalho árduo, bem árduo, a gente as vezes não tem um reconhecimento da sociedade como um todo, e as vezes da própria secretaria, porém e eu acho que pra quem trabalha todos os dias, pensa muito mais na clientela, a curto prazo, porque a longo prazo, a gente sabe que é o que vai dar progresso no nosso país, a boa formação das nossas crianças.
	P6-Eu fiquei 1 ano como estagiária da prefeitura, em 2005, trabalhava no Humberto Salvador e esse ano eu fiquei aqui como professora, e o ano passado, eu fiquei pouco tempo como vaga SEDUC, mas como professora mesmo, assumindo sala mais esse ano, me sinto triste por ter terminado(o contrato), porque eu amo, pra mim, estar numa sala de aula, é muito bom, eu adoro, é isso que eu gosto, é isso que eu quero aprender cada vez mais a ser.
	P7-Eu me sinto, acho que cada dia é um desafio que a gente tem tentado solucionar esses desafios, esses obstáculos em sala de aula, que tem bastante.
	P8-Eu gostei muito, em dois que eu dei aula, eu peguei o 5º ano, já tinha dado aula em 5º ano, mas no particular, eu gostei bastante, eu peguei alunos com bastante dificuldade, mas graças a Deus as salas saíram bem, e gostei bastante, por isso eu estou bastante triste de estar saindo agora, e eu acho que foi uma experiência diferente pra mim, porque sempre com alunos de escola particular e eles precisam bastante da gente, os pais que eu peguei foram bastante presentes, é isso eu gostei bastante. Eu gosto bastante de ser professora, não importa a série que eu estou, eu penso sempre em fazer um excelente trabalho, independente do aluno e me preocupo muito com a aprendizagem da criança, como vai ser o próximo ano dele e tento fazer o melhor possível e consiga atingir os objetivos daquele ano.
	P9-É uma profissão, além das dificuldades que a gente enfrenta e tudo, é bem gratificante, ver o

Experiência Profissional	resultado durante o ano, quem ficou até o final do ano, eu gosto bastante, na rede foi a minha primeira experiência no Ensino Fundamental, porque no particular eu trabalho com a Educação Infantil, então o retorno é maior, eles são maiores, então eu tô gostando bastante da experiência que tenho vivido.
	P10-Bom, eu acho que ser professora é uma responsabilidade muito grande, eu me sinto muito responsável pela formação dos alunos, no primeiro ano eu me senti com uma responsabilidade muito grande de ensiná-los a ler (...) <i>Como se sente como professora?</i> oscila um pouco, tem períodos que a gente se sente melhor e tem hora que a gente se sente pior, porque é muita cobrança, muitas vezes os pais não entendem o seu trabalho, o número de alunos é grande, então nem sempre dá pra você fazer o que você quer naquela sala com aquele número de alunos, a dificuldade que é trabalhar sozinha.
Tarefas do professor na escola	P1-Planejamento semanal, planejamento de aula, se eu for trabalhar com material dourado, separar, preparar o material que for preciso, ou xerox ou livro, estudar antes de dar uma matéria, tem que organizar pra que aconteça, vai fazer em dupla, tem que deixar separado quais são as duplas, pra não ocorrer nenhum problema.
	P2-Ensinar as crianças, e para isso tem que estudar, planejar pra poder refletir na sala de aula.
	P3-Muitas, ser transmissora de conhecimentos, aprender junto com os meus alunos, partilhar problemas das crianças, problemas que elas trazem de fora, além de um monte de burocracia que a gente tem, muito papel, então é bastante trabalho. Eu me sinto sobrecarregada, ainda mais que eu trabalho em duas escolas.
	P4-Bom, o planejamento diário, o planejamento semanal e mensal, os HTPC's, o curso de formação que a gente acaba fazendo e acho que só.
	P5-Alfabetizar a todos sem distinção, é, a minha tarefa é essa, a alfabetização, lúdica, prazerosa, com sala numerosa, com as crianças, com a família em si participando, eu acho que é isso.
	P6-Minha função, principal tarefa é educar esses alunos, é ensinar o máximo que eu puder, procurar a melhor forma e ensinar o máximo que eu puder, de conteúdo, de reflexão, de vida, a gente sabe que muitos deles tem uma formação aqui na escola, não tem uma estrutura por trás, então pra mim é isso, ensinar o máximo que seja, tudo que eu puder fazer de melhor, se bem que nunca tá bom, pra mim também é assim, mas o que eu puder buscar que eu achar, se eu tiver duas atividades e só puder dar uma, eu vou analisar qual delas é a melhor.(...)
	P7-Em primeiro lugar sempre planejar, estudar e acho assim, a questão da inclusão, que eu me preocupo, acho que essas três coisas.
	P8-O professor pra vir pra sala de aula tem que planejar, tem que pesquisar, tem que procurar os materiais, tem que fazer as avaliações de acordo com o que você tá dando e o 5º ano requer bastante atenção, tem que trabalhar de acordo com aquilo que os alunos não estão sabendo, então trabalhar a parte do material didático, então, aí é pesquisar, fazer as avaliações, de acordo com a série, com os alunos, às vezes você tem que planejar para os alunos com bastante dificuldade.
	P9-Estudar, planejar, conteúdo que a gente não domina tem que estudar pra poder ensinar direitinho, mas isso, é dedicação.
	P10-Planejar, buscar atividades, depois corrigir provas, avaliar, essas eram as principais tarefas.
	P1-Como professora, eu vejo assim, que eu tenho que transmitir conhecimento pra eles, seria esse o meu papel, fazer com que eles aprendam, mas hoje em dia, a gente tá sendo tudo, tá sendo professor, pai, mãe, psicólogo, entendeu, pra poder conseguir alguns avanços a mais.
	P2-De extrema importância porque tem criança que você tem que elevar a auto-estima dele, você

Papel do professor na escola	faz a diferença na vida de algumas crianças, então se você não for uma boa formadora, uma boa professora, tem criança que vai passar o ano sem fazer nada e não vai avançar.
	P3 -Eu acho que eu tenho que ser mediador na educação dos meus alunos, então eu sozinha não sei nada, mas eu acho que eu tenho que proporcionar condições pra que meu aluno cresça, pra que meu aluno aprenda, então eu sou mediadora na sala de aula.
	P4 -Eu acho que tem que tornar essas crianças mais críticas, elas estão muito apáticas, muito computador, que essa é uma nova dificuldade que a gente tá encontrando, mesmo pelo Facebook, eles só querem saber de joguinhos, não estão mais querendo saber de pesquisar, são poucos os alunos que usam a internet pra pesquisa, é só pra brincar mesmo, então eu acho que a nossa posição hoje é mostrar pra eles que não é só pesquisa, eles tem que pesquisar, eles tem que ler, tem que buscar informações, tem que tentar melhorar a aprendizagem deles e eu acho que a minha postura hoje tem que ser um pouco mais isso, tirar um pouco de internet, esse ano, tudo eles queriam era saber de joguinhos, não queriam estudar para a prova, então eles não tem mais esse hábito de estudo, tá meio perdido.
	P5 -Eu acho que querendo ou não, a gente tem que ser exemplo, tem que tá sempre fazendo o que é correto, seja na frente deles, com eles, porque eles vão retratar o que a gente quer, o que a gente busca, o que a gente acredita, então eu acho que é isso, a gente tem que ser exemplo, enquanto cidadã, enquanto pessoa.
	P6 -Difícil falar, eu acho que eu tenho que fazer tudo por eles, sabe, eu sei que eu não fiz, que eu pequei muito, esse ano, ainda mais que eu estava com um 5º ano, esse SARESP e esse IDEB, foi o ano todo, porque pra mim era assim, era é um peso, não tinha como não pensar neles de uma forma que pesasse na minha cabeça, porque eu tinha que fazer com eles, ensinar pra eles, pra eles fizessem o melhor, então acho que esse é o meu papel, fazer com que meus alunos ao final do ano tenham conseguido alcançar o que eles pudessem alcançar de melhor, e nem tudo é conteúdo também.
	P7 -Meu papel é de acolher essas crianças, de tentar compreender toda essa vida social deles, saber sobre a faixa etária que eu tô trabalhando, tentar olhar, compreender, paciência com as crianças que tem dificuldade, sempre tentar incluir todos os alunos, pensar estratégias, nunca deixar nenhum aluno de fora que eu acho que é o papel do professor, essa questão de mediar, intervir quando for necessário, acho que é isso basicamente.
	P8 -É aprender, eu aprendo muito com eles, mas eu procuro também ajudá-los, eu ensino, tudo que eu penso que eles tem que saber daquele conteúdo, enfim, o meu papel é deixa-los prontos para outra série e acompanhar essa série sem dificuldades, eu acho que esse ano eu consegui isso com os meus alunos, fazendo com que eles aprendam mesmo, trabalhei bastante pra isso.
Papel do professor na escola	P9 -devo ter o compromisso com a educação deles, com o ensino, então tenho que dar o meu melhor, levar a sério, me dedicar, assumir o meu papel com a educação, como professora.
	P10 -O professor tem que ser uma pessoa justa, uma pessoa que pensa no bem estar de todos e não discrimina nenhum aluno, que trate de forma igual, que seja uma pessoa crítica, que ensine eles a pensar criticamente, acho que esse é o papel do professor.
	P11 -Acho que as famílias não tem dado muito apoio, as vezes chama o pai, conversa, fala, tá acontecendo isso e isso, a lição de casa, a criança não tá fazendo, chama o pai e não tem aquele respaldo o respeito com a gente pra ajudar o próprio filho, entendeu, então, eu acho que o que pega mais é essa questão mesmo, as famílias são muito desestruturadas, as crianças estão muito sem limites, eu acho que acaba sendo um desrespeito com o trabalho da gente, não dão aquela

Dificuldades enfrentadas como professora na rede municipal	importância.
	P2-Com certeza a inclusão, porque assim, aquelas crianças que demoram muito pra ser diagnosticada no centrinho ou que vai para o centrinho e não é diagnosticada, temos casos aqui, gravíssimos que você olha pra criança e diz “essa criança não é normal”, mas lá tá falando que a criança é normal, eu acho que a maior dificuldade hoje é a inclusão, porque a inclusão é bonita no papel, porque na sala de aula, mesmo eu tendo uma tutora por meio período, eu tinha 3 alunos especiais, então é complicado, tinha que ser uma tutora por criança, então a dificuldade é essa.
	P3-A estrutura, primeiro que eu já não me conformo de uma escola não ter inspetor de alunos, a rede não vê isso como uma coisa necessária, e eu acho que é, dentro da sala de aula, a gente tem alunos com dificuldade e a gente vê a dificuldade pra conseguir um tutor, alegam que não é todo caso que precisa de tutor, e eu já não vejo assim, a gente fica podada em sala de aula, por que esse aluno dá muito trabalho, e aí você perde tempo com esse aluno, você acaba deixando os demais, a gente fica muito preocupada com esses alunos e esquece dos bons alunos e dos avanços e eu vejo que esse é um grande nó na nossa rede, igual na nossa escola tem 3 casos de alunos autistas, hoje não está na minha sala, mas amanhã pode estar, então poda o nosso crescimento profissional, eu acho que essa questão estrutural é complicada.
	P4-Bom, esse ano, principalmente, eu acho, eu tô há dois anos com a mesma turma e a dois anos a gente vem tentando, ou tutora ou auxiliar pra essas crianças com maiores dificuldades, com maiores problemas, (...) claro que a gente não vai conseguir uma auxiliar pra todo tempo, mas a maior dificuldade que a gente tem, é lidar com essas crianças problema, mas as crianças que tem alguma deficiência e as crianças com um nível de alfabetização mais baixo e que você não consegue dar suporte adequado, (...) mas eu acho que é a dificuldade maior, trabalhar com essas crianças com síndromes que necessitem de um atendimento especial e com as crianças de um nível de alfabetização mais baixo, você sabe que o nível aqui é um pouco mais alto, eu fiquei quase dois anos pra conseguir que o meu aluno fosse para o nível alfabético, mas porque ele tem algum problema, e esse processo é muito lento e acaba prejudicando.
	P5-Eu acho que é o excesso de crianças na sala de aula, principalmente no primeiro ano e a falta de um professor auxiliar, tutor pra quem precisa de tutor, ainda que o diagnóstico não seja esse que a SEDUC propõe pra que tenha tutor, ter esse olhar assim mais, eu falo que as vezes as ordens que vem, não tá sendo na área da educação, é em outra área, porque a gente tá falando de gente, tá educando gente, então tinha que ter esse olhar assim, dar mais auxílio humano, tem , mas a gente precisa de recursos humanos.
	P6-Eu tive algumas dificuldades por conta da minha situação de contratada, então isso foge, mas eu não sei, não ficava pensando muito nisso, tive algumas dificuldades por conta da minha situação de contrato, que pra mim eu tive, talvez se me deixassem ficar mais alguns anos eu veria , mas eu não consigo falar assim, acho que talvez uma formação, alguma formação que fosse direcionada mais pra gente (professores em início de carreira).
	P7-Quantidade de alunos, aqui é maior, eu venho de outra realidade, então o que me chocou mais foi à quantidade de alunos.
	P8-Eu acho que o que eu senti, que aqueles alunos que realmente precisariam dos pais, sabe, eles teriam que estar presentes, estes não estão, as dificuldades, mesmo pedindo ajuda pra eles, você não tem retorno, são aqueles que tem dificuldade, porque os outros os pais estão sempre presentes, então eu sentia assim, que alguns não tem colaboração e fica difícil, a escola o professor sozinho trabalhar com esses alunos, então precisaria do apoio da família e você não tem o apoio da família e você não consegue fazer muito por eles, porque na verdade eles não querem nada com nada e aí a família também não incentiva.

Dificuldades enfrentadas como professora na rede municipal	P9- Acho que o professor é muito desvalorizado, se a gente tem alunos com necessidades especiais na sala, é tão difícil conseguir um tutor pra ajudar a gente, então esse é um grande impasse com certeza, deve ser melhorado, ajuda o professor, salas numerosas também atrapalha muito, indisciplina, então o professor sozinho na sala de aula é complicado, deveria ter um auxiliar, tutor para essas crianças com dificuldade, eu tive e não tinha tutor para o período inteiro e passei por alguns sufocos por conta disso.
	P10- Pra mim, o que era mais difícil era o número de alunos, muito complicado, porque no primeiro ano eles precisam muito de atenção, não tem muita autonomia ainda, e sozinha, fica impossível, você tem alunos com dificuldades, alunos com problemas de indisciplina, então fica bem difícil alfabetizar uma sala de 32 alunos, uma professora só.
Vantagens em ser professora da rede municipal	P1- Ah, quando a gente vê a criança aprendendo, avançando, a maior alegria da gente é essa, se vê que tá trabalhando naquele assunto, naquela dificuldade e se vê que a criança tá conseguindo avançar, tá conseguindo aprender, é a coisa mais gostosa que tem.
	P2- Pra mim, a maior vantagem é trabalhar meio período, por conta de depois eu poder ficar com as minhas meninas, eu acho também que o salário é atrativo, aqui também, e escola não tem tanta indisciplina, é tranquila, e acho que é porque as crianças já estão acostumados com a rotina, com a organização da escola, a criança já vem no primeiro sabendo que tem que se comportar, tem que seguir as regras.
	P3- Em relação a outras escolas tem vantagens sim, ser estatutário é uma vantagem, eu acho que em relação a outras redes, o nosso salário não é ruim, nosso salário tá bom em relação a outras redes, acho que tem vantagens sim.
	P4- Eu acho que ao mesmo, trabalhando aqui tá, eu não tive isso em outras escolas, mas eu acho que aqui você tem mais respaldo, é meio ambíguo, mas você vê que a diretora tenta fazer as coisas, ela tenta te ajudar, esse apoio você sente, eu que trabalhei no particular, não sentia tanto esse apoio, procurar outros meios, no particular é meio assim, “tô pagando você tem que se virar”, aqui nessa escola eu consigo ter um apoio, um respaldo, eu não consigo trabalhar isso, a orientadora foi várias vezes me ajudar na sala, aplicar uma atividade pra ver se conseguia envolver todos os alunos, então acho que ao mesmo tempo que você não tem algumas coisas, acho que você tem outras.
	P5- Querendo ou não, o que eu conheço de regional, nossa renda não é ruim, a gente tem um plano de carreira, tem o estatuto, são conquistas, então é muito bom, salário em nível regional, tem muita coisa que a gente já conquistou que o estado ainda não tem.
	P6- Eu acho que a maior vantagem é que tá tudo mais perto pra gente, eu não precisei buscar algo fora da escola, se eu tivesse buscado teria tido uma direção de como encontrar, a quem chegar, pra poder resolver o meu problema, não tive, tudo que apareceu eu resolvi aqui mesmo, mas acredito que seja mais perto, quando eu era substituta eventual desde 1998, (...) como eventual no estado, era tudo muito longe, a gente não via nem diretor direito na escola, isso não acontece no município, (...) eu vejo que no município não, eu vejo tudo mais perto, é uma coisa mais rápida, parece que está tudo mais perto de mim, antes eu não sabia quem era quem, onde tinha alguém, eu vejo isso como muito bom, mais próximo.
	P7- Vocês tem muito material, pedagógico, conhecimento, eu achei assim, tem bastante, em outra escola que trabalhei e nessa, eu achei que tem muito material para o professor, os videos, eu aproveite bastante, livros, literatura para o aluno, acho que tem bastante material de consulta, o Emai, o Ler e Escrever, o AM, então eu achei que tem bastante material de consulta, coisas assim de consulta bibliográfica para o professor, que não tem muito na particular, a gente tem que ir atrás.
	P8- Pra mim, eu senti que os alunos são muito carinhosos e parece que você assim é muito

	importante, o que eu não vejo no particular, acho que a vantagem é isso.
	P9 -Vantagem acho que estabilidade só, no caso dos concursados, nem é o meu caso, cobrança a gente não tem muito e tem muito aprendizado.
	P10 -A maior vantagem é ver eles aprendendo, porque no 1º ano, isso é muito claro, eles chegam pré-silábicos, não sabiam escrever e aí quando chega novembro, dezembro, ver eles lendo, pra mim, é o maior presente.

Formação Continuada	P1 -Bom, como eu disse que a gente precisa estar sempre estudando, correndo atrás, tem que estar sempre estudando, é imprescindível, tem que ter esse momento de estudo.
	P2 -É estudos, professor sempre estudando, pra depois poder refletir na sala de aula.
	P3 -é você tá sempre em formação, continuando seu conhecimento.
	P4 -Aquele formação que a gente vai fazendo, não para, um exemplo, vamos fazer o PNAIC agora, ano que vem, Matemática e a formação continua, todo ano, todo dia que você vai agregando conhecimentos aqueles que você já tem.
	P5 -É aquela em que você está em constante busca, em aprender coisas para aperfeiçoar seu trabalho.
	P6 -Eu acredito que a formação ela é contínua, ela tem que ser sempre, o que eu aprendo hoje, se voltar a falar sobre esse assunto vai ter sempre coisas novas, então o tempo todo eu tenho que ter formação, tempo todo vão ser coisas diferentes, mesmo que sejam assuntos iguais.
	P7 -Eu acho que a gente sempre buscando conhecimento, sempre estar em busca de novos conceitos já existentes, mas você sempre buscando novas informações.
Formação Continuada	P8 -Eu não tenho muita experiência nessa parte, que no particular, pra mim continuada é que de um ano pro outro, volta e tem que dar continuidade, e se a criança deixou de aprender, a alguma coisa, você vai ter que continuar de onde ela parou, no caso se ela tiver bastante dificuldade, você vai ter que continuar a partir de cada um.
	P9 -Professor continuar estudando, fazer cursos, fazer pós-graduação, estar sempre buscando, se atualizar, melhorar, continuar a formação.
	P10 -Pra mim, é a formação daquele professor que não para de estudar, não para na graduação, ele continua fazendo pós, mestrado e outros cursos.
	P1 -Boa pergunta...seria....A formação dada aqui na escola, que a gente aprende aqui na escola, com a Orientação, ou mesmo com as colegas de trabalho, as trocas que a gente tem, entendeu...
	P2 -Formação voltada pra escola mesmo, diretor, o orientador vê o que o professor tá com dificuldade e centrar ali, nos estudos, poderia até estar ligado ao P.P.P. também, porque o P.P.P. requer conhecer a vizinhança, conhecer o bairro e a gente trabalha em cima disso, da clientela, do professor, então eu acho que centrada na escola, seria isso, trabalhar as necessidade do aluno e do professor.
	P3 -ai eu já acho que isso é o HTPC, aqui na nossa escola, eu vejo isso como o nosso HTPC, o foco dentro de algumas necessidades que a gente tem aqui dentro da escola e que a Orientadora passa

Formação Centrada na Escola	isso em HTPC.
	P4 -No HTPC, pra mim, apesar de muito se falar aí, que “HTPC, odeio fazer as 4 horas” pra mim, eu sempre falei isso muito pras meninas, pra mim foi bom, nesse sentido que eu te falei, aprendi a usar esse jogos que eu usava outros na Educação Infantil, mesmo os de alfabetização é outro nível e os jogos, as experiências, os livros do PNAIC, mas o HTPC me ajudou muito nesse sentido.
	P5 -Eu acho que é aquela que vai (de) encontro com o que a escola tem de objetivo, que você vai adaptar o que é da rede, aos objetivos da unidade, que é o que é necessário, porque você tem uma clientela que é a sua própria, então é a identificação do grupo, pra juntos alcançar determinada coisa.
	P6 -Eu acho que é a primeira vez que eu ouço assim, essa frase, mas o que eu penso a respeito disso, é que a formação sendo dada na escola, ela vai tendo um olhar também para que a gente precisa, aqui a Orientadora, nós temos o plano, e ela vai formando a gente, num contexto geral, tudo que trabalho durante o ano, (...) ela vai passando pra gente num todo e a gente foca bastante também no que a escola precisa, nos problemas da escola.
	P7 -Acho que são conhecimentos que são adquiridos ali na escola, por exemplo, o conhecimento científico que é mais destinado à escola, eu entendo por isso.
	P8 -É quando, no caso, a família fica mais na escola, o professor, o conteúdo mesmo, de você vencer o período em que a criança está, acho que não sei te responder.
	P9 -É tudo que a gente estuda dentro da escola, em reuniões, em HTPC, é o que a gente aprende uns com os outros aqui dentro, as trocas enquanto professores, tudo que a gente trabalha aqui dentro.
HTPC	P10 -Eu entendo que é uma formação que a gente tem com o trabalho da própria escola, na escola que a gente trabalha.
	P1 -Importante, porque a formação continuada a gente tem que ter no HTP, o tempo da gente já é tão corrido, não dá pra ficar fora do horário estudando, então tem que estudar no HTP, aqui na escola são dois momentos, o primeiro de estudo com o Orientador e o segundo de preparação de aulas.
	P2 -De suprema importância, porque através dela que a gente consegue melhorar a nossa prática pedagógica.
	P3 -Uma formação, a gente conversa com alguns profissionais, as pessoas não acreditam que isso ocorra dentro da minha escola, mas eu vejo isso como uma formação.
	P4 -Válido, é bom, cansativo, mas pra mim é satisfatório, eu gosto.
	P5 -É bom, é necessário, ele é muito bem aproveitado, muito, muito bem aproveitado!
	P6 -Pra mim é tudo, quando as vezes acontecia de ter folga, eu folgava, mas eu vinha à noite, e depois se por acaso eu tive que faltar eu pegava com as meninas, né, vi tudo certinho, porque pra mim foi muito importante foi o meu primeiro ano, assim em sala de aula sozinha, como professora, então minha experiência era quase zero, pra mim tudo que eu aprendi eu usei, eu tentei seguir ao pé da letra e deu muito resultado.
	P7 -Importante e necessária.
	P8 -Eu acho que ajuda bastante, é mais cultura que a gente adquire, esse ano eu acho que eu aprendi bastante com a Orientadora essa parte de correção de texto, de produção, pra mim foi muito

	importante o HTPC, acho que é uma maneira da gente estar também fazendo nosso planejamento, trocando ideias com os professores da série, eu e a Angela, trocamos bastante informação, acho bastante importante. P9-Aprendizado, estudo, uma formação mesmo, considero importante quando bem feita, ter esse momento dedicado ao estudo é muito importante, eu particularmente aprendi muito em HTPC, esse ano principalmente. P10-É um momento de aprendizagem e de planejamento.
Momento mais importante da Formação Continuada	P1-Nas HTPCs. P2-Em relação a formação continuada é o HTPC. P3-HTPC é um deles, eu acho que nas trocas de experiências com nossos amigos, nos cursos que a gente faz, apesar de que faz muito tempo que eu não participo, tipo do congresso que tem, mas eu acho que esses são momentos de formação continuada em serviço. P4-Eu ainda acho que no HTPC, do que fora daqui, porque no HTPC a gente vai lidar com a nossa realidade, mesmo que a gente aprenda alguma coisa para o 5º, estando no 2º ou 3º ano, você ainda consegue ter uma noção maior da sua clientela, diferente de uma formação continuada lá fora, que você vai aprender também, muita coisa você vai usar também, as vezes da sua realidade mesmo. <i>Então você acha que o HTPC responde diretamente aquilo que você precisa?</i> Sim, eu acho. P5-Na própria HTPC mesmo, nas trocas entre os professores, também acontece fora do HTPC, que a gente tem um tempo de encontro, eu acho que é isso. P6-Toda HTPC foi muito importante, quando eu precisava de alguma orientação eu vinha no período inverso ao que eu trabalho, pra Orientadora me orientar, então comigo acontecia isso, eu me disponibilizava, o que eu precisava ela me atendia, comigo era assim. P7-Eu acho que a HTPC é importante, porque é o momento que você vai planejar, os horários que você tem para planejar, pensar as dificuldades, o reforço é importante, acho que isso basicamente.
Momento mais importante da Formação Continuada	P8-Olha, no caso aí, em sala de aula e nos HTPC's, trocando idéia sempre e na sala de aula com o aluno, que no caso tem que ser ombro a ombro o tempo todo. P9-Em trocas com os colegas a gente aprende muito, formas de ensinar, principalmente eu, por exemplo, que tô começando, aprendi muito, tanto a aprendizagem das crianças, como o retorno que eles dão pra gente, a forma de ensinar melhor, se deu certo, buscar outras alternativas de ensinar, estar sempre pesquisando, tanto com os colegas de trabalho quanto por fora. P10-É no HTPC que ocorre essa formação, é o momento que a gente tem de pensar sobre a nossa realidade, discutir como a gente pode melhorar, isso acontece no HTPC.
	P1-Eu acho que tá ótimo, até agora todas as necessidades que eu tenho, que eu procuro ajuda, essas coisas, eu tenho sido atendida, entendeu, tudo dentro do possível a gente tem sido respeitada. P2-Essa é uma escola diferenciada entre todas as que eu já trabalhei, é tudo muito bem organizado, é tudo dentro do que a gente precisa, a condução é ótima. P3-Na minha escola, aqui nessa unidade, eu acho boa, eu acho que realmente isso acontece, já passei por outras escolas e nem sempre isso acontece, eu vejo que isso ocorre realmente, é bem conduzida, tem um objetivo claro de trabalho, onde quero chegar com isso, então acho aqui acontece de verdade. P4-Eu acho bastante produtivo, vou acabar me repetindo falando do HTPC, eu prefiro muito mais tá aqui dentro, a gente fazendo formação aqui, nas reuniões de conselho, discutindo, agora tivemos algumas reprovas, mas eu acho que aqui é mais válido, centrada na escola, do que fora da escola.

Avaliação do processo de formação continuada	P5 -É muito boa a condução desses momentos na escola, a gente tem muito foco no que a gente quer e tenta sempre fazer o melhor em grupo, para o grupo.
	P6 -É meio complicado eu falar, porque pra mim eu não tenho um parâmetro de outra escola, porque eu não fazia HTPC no Humberto Salvador, então eu nunca tive isso, pra mim, tudo o que eu precisei eu tive, fosse em HTPC, fosse preenchimento de papéis, que no início pra mim era uma coisa muito diferente, a Diretora, no primeiro semestre, fez um cronograma, com todas as professoras, principalmente com as mais novas de casa, a ficha nossa era diferente, ela sentou uma a uma, primeiro deu pra gente ler, explicou, perguntou se a gente tinha alguma dificuldade pra fazer, tudo que era mandado era disponibilizado tempo pra depois se a gente tivesse perguntas, mesmo quando eu procurei, nos HTPC's eu nunca ouvi um não, pra mim tá muito bom.
	P7 -Nesta escola, eu acho que elas realmente acontecem e elas são importantes, a gestão da escola mostra que é importante esses momentos de formação, mas em outras escolas que eu tive experiência não mostrava isso bem, acho que aqui nesta escola elas dão oportunidade para o professor.
	P8 -Eu acredito que tudo que vem a mais pra gente é muito importante, no caso aí tudo as HTPC's, as Reuniões Pedagógicas, o Conselho porque você vai conhecer mais os alunos, os que vem, os que estão indo, pras professoras efetivas, melhor ainda porque elas já sabem como trabalhar com aquele aluno, já vai programando.
	P9 -Eu tenho essa escola como exemplo, eu trabalhei o ano passado, mas esta escola eu gostei muito, as coisas acontecem, eu acho que é bem redondinho assim, a HTPC, o Conselho é muito interessante, porque junta todos os professores ficam sabendo em cada sala, os maiores problemas, então tudo é feito muito certinho, todo HTPC tem um tema, tem o estudo, então aqui as coisas acontecem como devem acontecer, e a gente tem resultado, eu acho muito positivo. A condução é boa, é organizada sim, agora nas outras eu já não sei como funciona.
Avaliação do processo de formação continuada	P10 -Aqui na nossa escola, esses momento são todos muito bem organizados, todos acontecem de maneira certinha, o HTPC a gente faz as 4 horas, duas de formação e duas de planejamento, são muito bem aproveitadas, a orientadora se prepara muito para dar o HTPC pra gente, o conselho de classe são discutidos realmente todas as crianças que tem dificuldade de aprendizagem, então isso é muito levado a sério aqui na escola.
Dificuldades	P1 -Que seja relevante não, acontece essa formação, não vejo nenhum tipo de dificuldade.
	P2 -Primeira coisa são os professores contratados, que às vezes dificulta, porque já faz tempo que a gente tem um trabalho ali, e as vezes tem que parar esse trabalho com o professor efetivo pra ajudar o contratado, então eu acho que se tivesse todos efetivos em sala de aula, seria melhor.
	P3 -Eu vejo assim, que quando eu cheguei aqui, há 5 anos, eu vejo um pouco de dificuldade assim, há muita troca de professor, todo ano a gente tem gente nova na escola, então a orientadora precisa retomar coisas que a gente já viu, então, as vezes a gente fica um pouco perdida, a gente quer algo mais, mas ela tem que tá ali com os mais novos, então acho que isso é um grande problema na nossa escola hoje.
	P4 -O cansaço, as vezes pega muito, a gente escolheu a 2ª feira, mas as vezes segunda feira é aquele dia de turbilhão mesmo, não sei, talvez dividido em 2 horas e 2 horas, talvez melhorasse um pouco, em dois dias, talvez ficasse menos cansativo, ou talvez fosse até mais, quebrando, mas eu acho que o cansaço é o que dificulta mais.
	P5 -Às vezes é difícil você equilibrar a formação específica de cada ano, tem o primeiro ciclo e ainda assim o primeiro ano dá uma destoadada, que é muito diferente o tempo que eles tem de idade, acho que é isso, essa especificidade de cada ano e a questão de todas as avaliações que vem de fora, avalia a escola como um todo, porém tem coisas que vem muito de surpresa e aí a formação fica conturbada, pesada, puxada em algumas épocas do ano quando vai se aproximando essas avaliações externas.

da Formação Centrada na Escola	P6 -Eu vejo que às vezes as pessoas acham que já viram e a Orientadora tem que passar pra gente, as vezes, tem coisa nova, mas por mais que conversasse com a gente em outra hora pra não ficar refazendo com as meninas, algumas coisas foram refeitas, tem coisas novas, então fica ruim pra meninas (professoras efetivas que já estão na unidade algum tempo), fica meio redundante, foram poucas vezes, mas algumas vezes eu senti isso, porque isso de novo, acho que seria mais isso.
	P7 -Eu percebo assim, pessoal, por exemplo eu que dobro, né, você vem cansada, estressada, então as vezes você não consegue assimilar tudo que você poderia assimilar naquele momento, mas é algo pessoal meu, porque eu dobro e o tempo, a Orientadora quer passar alguma coisa pra gente e faz isso de uma forma bem mais rápida, por causa do tempo que é dividido. <i>Você acha que o tempo é pouco?? É, o tempo é pouco. Com relação a dobra, você acha que se o professor tivesse um salário melhor isso seria descartado ou não??</i> Pessoal, sim, seria descartado, com certeza, porque ai ele conseguiria se dedicar mais, por mais que você diga, eu dô conta, você acaba dando conta, mas você acaba trabalhando muito em casa, tem que estudar, tem que ler, a criança com dificuldade você tem que planejar, porque tem criança que você tem que planejar uma aula só pra ele, fazer atividades adaptadas.
	P8 -No meu caso, seriam só os horários, pra mim era difícil os horários, pois coincidiam.
	P9 -Não vejo dificuldade, é tranquilo.
	P10 -Eu acho que o HTPC, na verdade, 4 horas parece que é bastante, mas na verdade precisaria de mais, pensando muito longe, eu acho que deveria ser mais horas, se todos os dias, o professor pudesse ficar mais duas horas, eu acho que poderia programar melhor, planejar melhor, se ele recebesse também por esse tempo a mais, seria bom se cada professor tivesse uma jornada só de trabalho, não precisasse dobrar.
Dificuldades da Formação Centrada na Escola	
Avaliação do processo de formação centrado na escola	P1 -Não tenho nada pra reclamar não, tem acontecido, é ótimo.
	P2 -Ótimos, é o momento que a gente pode refletir sobre tudo, sobre a dificuldade do aluno, a dificuldade do professor, tudo que tá com problema a gente consegue resolver.
	P3 -Pra mim, é um momento enriquecedor, ajuda bastante na minha prática de sala de aula, minha prática como professora.
	P4 -Positivamente, são bons, pra mim, são bons.
	P5 -Eles são bons, eles são bem elaborados, tem objetivos, sabe o que se quer em cada um, são bem estruturados.
	P6 -Nós fazemos muito o trabalho em grupo, a Orientadora explica tudo e depois vamos fazer na prática, e a gente fazia em grupo, trocava idéias, e tudo mais, eu acho que o grupo aqui se ajuda bastante nunca tive um problema assim, mesmo fora de sala, que as coisas acontecem o tempo todo, quem eu procurei, eu sou muito pedinte assim, eu não tenho vergonha de pedir, eu pedia, agora a pouco acabei de pedir uma orientação pra outra professora do 2º ano e ela sempre falaram e vejo isso com todo mundo, todo mundo se ajuda, não tem essa coisa egocêntrica do meu, sabe eu acho que é um grupo bem legal, que tenta se ajudar bastante e também é crítico, e a gente falava pra Orientadora, em alguns momentos ela era firme, em outros ela voltava atrás, concordava com o grupo, acho o grupo forte, bom de trabalhar.
	P7 -Nessa escola são ótimos, excelente.
	P8 -Excelentes, acho que é sempre cultura que você vai adquirir.
	P9 -São bons momentos, são válidos, importantes, quando bem feitos, são muito importantes.
	P10 -Eu avalio de forma positiva, eu acho que tem que acontecer sim, é muito importante.
	P1 -Não, porque na verdade, essa formação ela vem de uma forma, pra atender as necessidades da

Proposta de mudança no processo de formação centrada na escola	gente, então não acho que tem que mudar não.
	P2 -Eu falo do efetivo e contratado, se eu pudesse deixaria só o professor efetivo pra que a formação fosse melhor, fosse sempre contínua, porque todos os anos, às vezes tem que parar, voltar pra socorrer, às vezes tem professor aqui que é contratado que é o primeiro ano que tá dando aula, então tem que dar a oportunidade pra todo mundo, mas querendo ou não, atrapalha.
	P3 -Não, eu acho que há um grande respeito assim entre a parte de formação e a parte em que eu tenho que sentar com a minha colega de trabalho e fazer o meu planejamento, então pra mim não precisa mudar não.
	P4 -Eu acho que talvez os horários, talvez se fosse dois momentos, dois dias, porque a gente acaba saindo daqui 10 horas da noite, se fosse duas horas, talvez fosse mais rentável, então seria aquelas duas horas e acabou, então acho que talvez mudaria isso aí.
Propostas de mudança no processo de formação centrada na escola	P5 -A especificidade de cada ano, para cada ano, porque se vai ter uma cobrança de avaliação externa, um ponto importante, eu acho que tinha que ter um momento mais específico, voltado para o estudo, tem, mas poderia ser mais aprofundado.
	P6 -É duro porque eu não tenho um outro parâmetro, eu acho que caí num lugar tão bom, eu escolhi um lugar bom e não tenho parâmetro, o que mudaria, eu nunca fui para um outro lugar, acho que por isso também que eu escolhi aqui, porque um lugar muito tranquilo.
	P7 -A organização do tempo, eu acho que o tempo, por exemplo, eu penso que de 5 horas, ter 4 horas com aluno e essa 1 hora a mais, a gente ficar na escola e continuar as 4 horas de HTPC, eu penso nessa organização, é a organização que me vem em mente, mas aí tem todo um estudo.
	P8 -Eu não sei, porque eu só muito organizada e não sei se é porque as duas escolas que eu trabalhei, elas são tudo muito organizadinho, eu não mudaria nada, as HTPCs, as reuniões, tudo isso tem que acontecer.
	P9 -Como eu disse eu não tenho muita experiência para comparar o que poderia ser melhor e o que não poderia, eu não mudaria, mas talvez mais cursos, não sei.
	P10 -Eu acho que poderia ser mais tempo, é isso só, porque às vezes, duas horas pra planejar é pouco e duas horas pra formação também às vezes é pouco, então eu acho que poderia ter mais tempo remunerado.

Razões para o bom desempenho	P1 -Eu acho que o trabalho em grupo, essa briga pra conseguir o reforço, pra conseguir um trabalho, pra conseguir a formação continuada da gente, essa questão de um ajudar o outro, o trabalho do professor na sala de aula, acho que tudo isso, esse grupo, né, a direção batalhando por várias coisas, a Orientação ajudando a gente e a gente tentando dar o respaldo na sala de aula, porque essa é a parte mais importante, é essa base, o professor com o aluno.
	P2 -São os estudos, o mais importante são os estudos em HTPC, teve um ano, quando eu entrei aqui, nós ficamos um ano estudando matemática, porque as crianças tinham ido mal em matemática, então pegamos as atividades do AM, vimos que tinham atividades que podiam desenvolver o raciocínio da criança, então o estudo em HTPC é que permite o professor lá, dentro da sala de aula conseguir elevar as notas das crianças.
	P3 -Esse sucesso eu atribuo primeiro, aos bons profissionais que aqui já estiveram, quando eu cheguei aqui eles já estavam, e eu percebi assim que existe um empenho muito grande de todo mundo, e da gestão em trabalhar em conjunto, então todo mundo tinha um foco, todo mundo trabalhava em conjunto, por isso que eu vejo que isso se perdeu um pouco, porque alguns se foram

da escola nas avaliações externas	e aí vieram outros pra cá, gente que se afasta pra assumir outros cargos, que eu acho isso uma coisa bastante difícil na rede, um problema sério isso na rede, sempre vai ter 4 professores afastados, antes não, quando eu cheguei aqui eu queria vir pra cá e não tinha vaga porque ninguém saía, muito comprometido, e eu acho que a clientela mudou um pouco também, quando eu cheguei aqui a gente tinha uma clientela e hoje a gente tá pegando uma clientela bem mais difícil, eu brinco com a Diretora que a propaganda da escola surtiu um efeito pra gente, alguns pais vem pra cá, e pensa aqui vai dar jeito, e aí tem uma clientela muito difícil hoje.
Razões para o bom desempenho da escola nas avaliações externas	P4 -Eu acho que o sucesso, bom eu tô aqui há 2 anos e acompanho o que as meninas vem fazendo há anos e esse trabalho de formação de cada série, cada série vai trabalhar um pouquinho mais isso, esse trabalho de formação que é feito com os professores é o principal responsável por esse processo de avanço, o que acaba ficando meio perdido, é que muitos professores saem porque não são efetivos aqui, a maioria é contratada, são 5 efetivos aqui, o trabalho acaba ficando quebrado, e tem que começar tudo de novo, porque quando elas conseguiram essas notas maiores, vinha um grupo formado a muito tempo, esse trabalho de HTPC feito dentro da escola mesmo. Claro que tem o compromisso dos professores em fazer também, não adianta ter o HTPC e não se aproveitar, mas acho que o grupo trabalhando junto e tendo o HTPC o resultado tende a ser bom.
	P5 -Eu acho que a escola se organiza muito bem, as gestoras organizam os momentos de formação continuada muito bem, assim dando possibilidade do professor que tá lá, ainda que ele saiba tudo aquilo que ele tem que fazer, ela retoma tudo, então não tem o “ai passou não deu”, não, é capacitação mesmo, a comunidade é muito participativa e isso é muito bom, porque a criança aprende quando tem família junto, e os professores são muito bons, todo mundo se doa muito, todo mundo mesmo.
	P6 -Eu acho que primeiro a cobrança das meninas, que elas cobram mesmo, as vezes as pessoas perguntam onde eu do aula e eu digo, do aula em tal lugar, eu achava meio estranho, a lá, não sei o que, mas é, elas cobram mesmo, não tem essa, mas tudo que eu precisei elas me deram, acho que é isso em primeiro lugar, acho que o grupo também se empenha bastante, nem tudo são flores, não são mesmo, é lógico que tem coisas que depois eu converso, principalmente com a orientadora, eu acho que o compromisso das pessoas, essa visão que elas tem que é Bem parecido comigo, seu não tá bom pra quem é meu, meu filho, meu sobrinho, vai tá bom pros meus alunos, não, então vamos fazer diferente, eu acho que aqui nós temos essa visão, as meninas tem essa visão principal.
	P7 -Eu acho que tem todo um trabalho e esse trabalho inicia pela gestão, porque se tem uma boa organização, isso vai refletir em vários setores,, então acho que o ponto é a gestão, a gestão é excelente aqui. <i>O que você considera mais importante???</i> A gestão, tem uma boa organização, isso vai só refletindo, elas são bem democráticas, é o que mais me chamou atenção aqui, é a questão da democracia, elas não impõe, elas não resolvem, tudo é discutido, então isso é um reflexo, reflete no professor e reflete no aluno.
	P8 -eu acho que elas são muito organizadas, no caso as gestoras, a organização, trabalha-se bastante, tudo é cobrado muito do professor, é o plano de aula, o que você tá dando, as atividades, as avaliações e mais a organização de tudo, caderneta, tudo, muito organizado.
	P9 -sucesso é a direção, a orientação e dedicação dos professores também e tudo, HTPC que é voltado ao estudo, a gente aprende bastante, então acho que o sucesso se deve a todos que fazem parte desse meio.
Importância do P.P.P.	P1 -Muito importante, acho que sem essa organização maior, se a gente não tem isso, já desmotiva a fazer as outras organizações, anual, semanal, que é essa questão que eu falei, que é organizar antes de ir pra sala de aula, se não tiver ele que é o maior já quebra, pra gente poder trabalhar, senão você não consegue saber qual é o plano pro ano.
	P2 -a importância é máxima, é muito importante, é através dele que a gente e até na avaliação eu falei para os pais, a avaliação não é, as vezes a criança pode errar alguma coisa e tira P, e tem pai

Importância do P.P.P.	que veio me questionar, mas nosso P.P.P. fala que a avaliação é contínua, não só a prova que é a nota, eu avalio tudo, avalio a criança na tarefa de casa, na tarefa da escola, tem que ser contínuo, e o projeto político pedagógico além de falar da avaliação, tem a clientela, por isso ele é importante, na avaliação a diretora sempre fala sobre ele.
	P3 -Eu acho que ele é a base, a base do trabalho, porque é ali que está as expectativas da gente, nossos objetivos, nossas metas e o caminho que a gente traça pra alcançar tudo isso, então eu vejo como a base, essencial.
	P4 -Vai entrar inclusive até nas avaliações externas também, no P.P.P aqui da escola é todo feito em conjunto, analisando as dificuldades, agora, final de ano provavelmente a diretora pega, vê o que fez e o que não fez, acho que o P.P.P. , pra essa evolução do grupo acontecer, se não tiver esse projeto estruturado que todos conheçam não adianta ter e não fazer também, né, tem que ser o projeto daqui é muito bom, a gente analisa todo ano, vê o que fez e o que não fez, então acho que o P.P.P. é o ponto de partida de tudo.
	P5 -Eu acho muito importante, porque é o que vai dar um norte pra escola, pra gente alcançar o que se propõe.
	P6 -É um norte, (...) pra mim é tudo, pra mim foi, sabe, tem coisas que você vai, que você volta, e fez tudo certinho, teve coisa que deu uma atrasadinha porque o ano, não tem como você prever, né, mas é tudo, surgiram coisas que não estava ali que a gente trabalhou, mas eu digo que é caminho mesmo, é a nossa bússola, pra onde eu vou, vou partir daqui, eu acho muito importante, é a base mesmo.
	P7 -é essencial, porque ele vai refletir no trabalho do ano todo, eu já trabalhei em escolas que não teve uma construção do P.P.P., então eu acho que ele é o reflexo da escola, ele é a cara da escola, então se tá acontecendo alguns problemas, se você for estudar mesmo, você vai ver que são falhas no P.P.P. e aqui acontece muito bem.
	P8 -Eu acho que é um norte para o professor, você tem uma maneira de seguir, então, a partir desse projeto a gente vai seguindo, é uma maneira de não omitir nada, dar tudo aquilo ali, porque é importante, conseguir vencer, este ano a gente trabalhou tudo que estava ano projeto.
	P9 -é importante porque a gente fica por dentro de tudo, a gente fica sabendo de tudo, participa de cada regra, de cada objetivo, então o professor tem que conhecer, fazer parte pra poder levar adiante seu trabalho.
	P10 -bom, eu particularmente não participei do P.P.P. aqui dessa escola, não sei como se dá isso, mas pelo que eu já vi, que eu já li o projeto, é um norteador do trabalho, é a partir dele que todas as outras ações são desencadeadas.

Anexo 6 - A Secretaria Municipal de Educação (SEDUC)

Histórico e situação atual

A Secretaria Municipal de Educação possui aproximadamente 30 anos de existência e em sua trajetória como administradora e gestora da educação municipal em Presidente Prudente passou por mudanças decorrentes das transformações na sociedade e na educação brasileira, assim como algumas mudanças relacionadas à política municipal. Foi criada na década de 1980, período bastante significativo da história do país, especialmente no que diz respeito à expansão dos serviços públicos educacionais e demais setores de atendimento à população de uma forma geral.

No cenário nacional, a década de 80 do século XX foi marcada pelo início da redemocratização da sociedade brasileira, precedida pela Ditadura Militar instalada em 1964. Esse processo foi desencadeado no final da década de 70, mais precisamente em 1978, quando o movimento sindical, reorganizando-se, deflagrou uma série de greves por todo o país e, também, pela conquista da anistia, em 1979, concedida aos presos políticos e exilados. Os anos 80, portanto, registraram intensa organização dos movimentos sindicais e populares visando à conquista de direitos e de melhores condições de vida para todos. As forças políticas se reestruturaram e novos partidos foram criados, destacando-se, entre eles, o PT (Partido dos Trabalhadores). Pela primeira vez depois do regime ditatorial, realizaram-se eleições para os governos estaduais e iniciou-se a luta pela eleição direta à Presidência da República, com a campanha “Diretas já!”. Elegeu-se uma Assembleia Nacional Constituinte que elaborou e promulgou a Constituição em 1988, chamada “Constituição Cidadã”, culminando com o fim da ditadura e eleição direta para Presidente do país.

Em Presidente Prudente, como reflexo dos acontecimentos nacionais e em decorrência da eleição de André Franco Montoro, do PMDB, para o governo do Estado de São Paulo, Virgílio Tiezzi Junior foi eleito prefeito do município para a gestão 1983/1988, fato considerado por alguns como “circunstancial” tendo em vista as características conservadoras da cidade com suas raízes rurais vinculadas ao latifúndio.

A administração de Virgílio Tiezzi Junior, eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), foi o marco dos primeiros passos na trajetória da Rede Municipal de Educação. A atual Secretaria Municipal de Educação foi criada em dezembro de 1983, com a aprovação da Reforma Administrativa apresentada pelo executivo à Câmara Municipal e regulamentada pelo Decreto nº 5.166/84, então como Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer. Na época de sua criação, seus principais projetos educacionais eram a Educação Pré-Escolar (4 a 6 anos) em período parcial e Educação de Jovens e Adultos. Como afirmam Deák e Ferreira (1999, p.34-35)

A criação da Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer em substituição à Coordenadoria de Educação até então existente, conferindo-lhe status de órgão gestor da política de educação municipal o que definia o papel da Educação no âmbito da política de educação municipal geral, dando assim, destino aos projetos educacionais já em andamento no município, quer por iniciativa da própria Coordenadoria, quer por meio de convênios ou de ações assistenciais.

A partir de então, passou por mudanças quanto à ampliação do atendimento às crianças da educação pré-escolar e alunos da educação de jovens e adultos, investimento em assessorias e em material didático-pedagógico com objetivo de melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, a implantação do PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar) e do Método Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos. Com a implantação desses programas, teve início também uma política de formação continuada aos professores da rede municipal, assim como formação para os professores ingressantes, que já realizavam cursos para trabalharem com o programa vigente.

Foram também ações significativas dessa administração a unificação da rede pré-escolar sob a denominação de Pré-Escola Municipal “Pingo de Gente” garantindo assim, as mesmas condições de trabalho para todos como a equiparação salarial dos professores, tornando comuns os direitos dos professores que exerciam a mesma função. Ocorreu também a regularização da situação funcional e contratual dos professores, exigindo habilitação específica de docentes para a pré-escola com seleção e contratação sob as regras da CLT. Posteriormente, houve a promoção de concurso público para a efetivação dos professores e criando-se o primeiro Estatuto do Magistério Público Municipal.

O primeiro Estatuto foi aprovado em 1986 (lei de nº 2.533/86, em 11 de dezembro de 1986) e foi de fundamental importância em termos de regularização da carreira docente no município; no que se refere à formação de professores criou um cargo fundamental para a gestão da formação continuada, o cargo de Coordenador de Núcleo, cuja principal atribuição era atuar “na administração, orientação e coordenação pedagógica de professores de pré-escola, educação de jovens e adultos e recreacionistas nos núcleos escolares e na sede da Secretaria de Educação”. Era exigido para o cargo, a habilitação específica do magistério (2º grau), com especialização em Pré-Escola e experiência mínima de 03 (três) anos como professor na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente. Segundo Ferreira (2005, p.83),

Em 1986 foi aprovada a Lei 2.533/86 que dispunha sobre o Estatuto do Magistério definindo o quadro de carreira e outras questões correlatas, como as formas de acesso aos cargos. A elaboração do Estatuto foi um processo que envolveu discussão e negociação com a rede escolar, incorporando questões consideradas significativas na época, como a eleição dos coordenadores de núcleo. A pré-escola não dispunha de prédios próprios e os coordenadores de núcleos eram responsáveis por um conjunto de classes. O coordenador era o cargo de gestão mais próximo do trabalho do professor e a possibilidade de elegê-lo permitia um compartilhamento na definição dos rumos pedagógicos da rede.

Os candidatos ao cargo eram os professores da rede municipal eleitos pelos seus pares, professores da pré-escola, recreacionistas em exercício e a chefia do Departamento de Estudos e Normas Pedagógicas da Seduc, para um mandato de 2 anos de exercício e jornada de 40 horas semanais.

Nesta época, a rede municipal contava com 85 salas de pré-escola, que atendiam 1.700 crianças de 4 a 6 anos, em período parcial. Essas classes funcionavam em centros comunitários, escolas estaduais, creches filantrópicas e nas creches municipais, que eram vinculados à Secretaria da Promoção Social (SEPROM). Segundo Deák (2004, p.69)

O coordenador de núcleo veio justamente atender essa realidade, pois a Rede Municipal agrupava as classes de pré-escola em pequenos núcleos de acordo com o local em que estavam instaladas. A criação desse cargo tinha também como objetivo garantir a implantação do PROEPRE – Programa de Educação Pré-Escolar, que ocorreu justamente em 1986. A primeira eleição para Coordenador de Núcleo selecionou sete professores que coordenavam, em média, um grupo de doze professoras cada uma. Tinham como prática as visitas semanais de supervisão pedagógica às classes de pré-escola quando verificavam se a organização da sala de aula estava de acordo com o que propunha o PROEPRE, se as atividades propostas pelo programa estavam sendo executadas, se as crianças estavam utilizando os cadernos obrigatórios e como o professor encaminhava ao trabalho. Levantavam os questionamentos que o professor fazia referentes a problematização e resolução de questões propostas que propiciassem às crianças uma aprendizagem desafiadora, investigativa e significativa. Verificavam, ainda, se o professor possuía o caderno de planejamento (diário ou semanal) e o caderno de registro do desenvolvimento dos alunos. No decorrer da semana, todos os Coordenadores de Núcleo tinham um dia de reunião com a Pedagoga da Seduc. Uma vez que a rede não possuía prédios próprios e os Coordenadores de Núcleo tinham que visitar as salas de aula de seu setor, a sua sede era a própria secretaria.

As reuniões do grupo de coordenadoras de núcleo com a pedagoga da Seduc constituía-se de trocas de experiência, estudos sobre temas específicos e comuns a todos, discussões de questões ou problemas que auxiliavam o coordenador a fazer as orientações, preparação de material que subsidiasse o trabalho do professor, podendo ser sugestões de atividades ou textos que fornecessem fundamentação teórico- metodológica à prática pedagógica do professor.

Os coordenadores de núcleo tinham reuniões mensais com os professores do seu setor, com duração de 8 horas, quando eram discutidos assuntos de interesse geral, realizavam-se estudos, orientações e troca de experiências entre os professores buscando dar suporte para a solução de problemas e conflitos vivenciados em sala de aula.

Posteriormente, tivemos as administrações municipais de Paulo Constantino (1989/1992) e Agripino de Oliveira Lima Filho (1993/1996) que foram, respectivamente a segunda e a terceira após a criação da SEDUC. Segundo Santos (2002) “no plano municipal a eleição destes dois empresários para o cargo de prefeito municipal está inserida no contexto do redimensionamento do poder político em Presidente Prudente denominado por Abreu (1996, p. 190) como a fase dos empresários”. Nestas duas administrações, as principais preocupações foram o atendimento em

período integral a crianças em idade pré-escolar e a implantação da rede física municipal, com a construção de prédios escolares próprios.

Na Administração Paulo Constantino, foram criados os CIEM's (Centro Integrado de Educação Municipal) através do decreto nº 7.358/90. Segundo Deák e Ferreira (1999, p.18)

Os CIEMs foram criados com o objetivo de oferecer às crianças, jovens e adultos um ambiente estimulador e diversificado onde, ao lado de uma educação em tempo integral às crianças, houvesse também condições para a promoção de atividades culturais, implantação de ensino profissionalizante e supletivo, desenvolvimento de programas de atendimento à saúde e higiene física e psíquica além de assistência médico-odontológica. A idéia do CIEM era a de um Centro de Educação, Cultura, Lazer e socialização da comunidade.

O CIEM's foram os primeiros prédios escolares próprios da Rede Municipal, sendo o primeiro inaugurado em 1990. Também nesta administração houve, através do Decreto nº 7.516/90, a transferência das creches municipais para Secretaria de Educação, que anteriormente pertenciam a SEPROM (Secretaria da Promoção Social). O número de creches municipais nesta época era de 11 unidades, sendo que uma delas foi extinta no mesmo ano por falta de condições adequadas para o funcionamento. Na SEDUC receberam o nome de CCIM's (Centro de Convivência Infantil Municipal) e passaram a ter, num primeiro momento uma equipe específica para a orientação do trabalho pedagógico que era composta por uma pedagoga, três assistentes sociais, uma orientadora pedagógica e uma psicóloga.

Também deste período foi a criação das EMEI's (Escola Municipal de Educação Infantil) que agrupava salas de aula próximas em um único espaço adquirindo a característica de Unidade Escolar. Com esta organização, a Seduc que anteriormente tinha apenas uma equipe para toda a rede municipal, passa a ter três equipes, uma para o CIEM, outra para o CCIM e uma para a EMEI, cada uma com características que foram sendo alteradas à medida que a rede crescia e as necessidades de atendimento às demandas referentes ao trabalho pedagógico iam surgindo.

Os CIEM's⁷⁷ tiveram uma atenção muito especial na administração de Paulo Constantino, pois além de seu decreto de criação já citado, este estabelecia em seu artigo 2º, que suas atividades seriam estabelecidas em regimento específico, o Regimento do CIEM, criado pelo Decreto nº 7.567/91, publicado em 15/03/1991. Neste regimento surge a nomenclatura Orientador Pedagógico, que acabou por se perpetuar na Rede Municipal como o formador dos professores nas Unidades Escolares. A função do Orientador Pedagógico é estabelecida na Secção II do Regimento que prevê o Apoio Técnico Pedagógico, cuja redação é a seguinte:

⁷⁷ A criação dos CIEM's tinham uma íntima relação com a criação dos CIEP's (Centros Integrados de Educação Pública), criados no governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro e dos CAIC's (Centro de Atenção Integral à Criança) de Fernando Collor.

Artigo 21º - As atividades de apoio técnico pedagógico são exercidas pelo Orientador Pedagógico do CIEM com a participação do professor-coordenador de área quando houver, sempre orientados e supervisionados pelo Coordenador Pedagógico.

Artigo 22º - O Orientador Pedagógico é o elemento do sistema de supervisão, responsável pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades educacionais no âmbito do CIEM.

Artigo 23º - São atribuições do Orientador Pedagógico:

I – Participar da elaboração do plano Geral e elaborar o Plano Pedagógico, coordenando e orientando as atividades de planejamento em seus diferentes programas;

II – Elaborar seu Plano de Ação em seu campo de atuação, assegurando a articulação com as diferentes programações dos programas desenvolvidos no CIEM;

III – Acompanhar, avaliar, controlar e orientar as atividades programadas;

IV – Prestar assistência técnica aos professores e demais especialistas, assegurando a eficiência e a eficácia do desempenho dos mesmos no processo educativo:

a) Subsidiando-os com indicações bibliográficas específicas, esclarecimentos necessários e oportunos;

b) Propondo novas técnicas e procedimentos no decorrer do processo educativo;

c) Organizando e coordenando as atividades no seu campo de atuação estabelecendo horários semanais de estudo e avaliação, planejamento, reuniões pedagógicas, mensais, cursos, etc;

d) Propondo sistemática de acompanhamento e avaliação;

V – Organizar, subsidiar e supervisionar o professor em suas horas/atividades, planejamento e avaliação.

VI – Estabelecer programações específicas em sua área para atender os diferentes programas.

VII – Propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e especialização de professores.

VIII – Proceder avaliação nos diferentes programas do CIEM.

IX – Assessorar a Administração da escola, nas decisões relativas a:

a) matrícula e transferência;

b) agrupamento de alunos;

c) organização de horários de aulas;

d) organização do calendário escolar;

e) escolha de professores coordenadores;

f) utilização dos recursos didáticos do CIEM;

g) levantamento das necessidades materiais e dos recursos humanos exigidos pelo CIEM;

X – Interpretar a organização didática do CIEM para a comunidade.

XI – Elaborar relatório de suas atividades e participar da elaboração do relatório anual do CIEM.

Nesta época, a Rede Municipal passou a conviver com dois profissionais responsáveis pela orientação e coordenação do trabalho pedagógico dos professores, o Orientador Pedagógico para os CIEM's e o Coordenador de Núcleo para as classes da Pré-Escola, ainda denominadas de rede isolada. O Orientador Pedagógico do CIEM passou a trabalhar com a complexa realidade de "Unidade Escolar", enquanto o Coordenador de Núcleo continuava voltado à realidade das salas de aula da pré-escola, voltado principalmente ao trabalho do professor. Esta dualidade encontra-se descrita em Deák e Ferreira(1999, p.39),

O Coordenador de núcleo definido no Estatuto do Magistério Público Municipal de 1986, tinha mandato de 2 anos, sendo eleito por todos os professores da rede. Em contraposição, o regimento interno dos CIEM's elaborado nesta administração, criou o Orientador Pedagógico (...) porém com mandato de 1 ano e eleito apenas pelos professores da unidade.

Várias outras questões surgiram neste período, entre elas, a possibilidade do HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) dentro dos CIEM's, se tornou realidade, pois com presença dos técnicos (teatro, capoeira, dança, recreação) e a jornada de 8 horas diárias para o professor, era possível prever este horário.

Os CCIM's, por sua vez, passaram por vários ajustes no que concerne à coordenação e orientação pedagógica dos professores e ADI's (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil), atualmente denominadas de Educadoras Infantis. Apenas em 1994, os CCIM's passaram a ter um Orientador Pedagógico por Unidade Escolar, sendo mantida ainda o Coordenador de Núcleo para a orientação dos professores e o Orientador Pedagógico para a orientação das ADI's. Apenas em 1996, após várias avaliações e discussões bastante conflituosas, os Orientadores Pedagógicos passaram a assumir a orientação pedagógica dos professores e ADI's.

Neste período, por esforço das equipes (CCIM, CIEM e EMEI) iniciaram-se discussões sobre a necessidade de melhorar a qualidade do trabalho pedagógico nas unidades através dos momentos de formação continuada e para isso era necessário garantir semanalmente os horários para que essa formação acontecesse. Assim, em 1994, houve a inclusão do HTP (Horário de Trabalho Pedagógico) na jornada de trabalho de todos os professores da rede municipal, viabilizando o trabalho dos Orientadores Pedagógicos, que passou a se constituir na forma mais efetiva e contínua com a garantia desse momento.

Intensificou-se, assim, os momentos de formação continuada, tanto dos professores e ADI's, como das Orientadoras Pedagógicas, que deviam estar preparadas para conduzir estes momentos, o que ocorria através de reuniões semanais com as Coordenadoras Pedagógicas como afirma Deák (2004, p.87)

Durante todo esse período, os Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal tiveram reuniões semanais com seus Coordenadores Pedagógicos nas quais aconteciam estudos, troca de experiências entre os Orientadores Pedagógicos, planejamento e organização das atividades a serem realizadas nos HTPs das unidades escolares, pesquisa e busca de material bibliográfico na biblioteca da SEDUC além de outras orientações que julgassem necessárias para a realização do trabalho pedagógico das escolas. O Coordenador Pedagógico também prestava atendimento individual aos Orientadores Pedagógicos sempre que solicitado.

Convém registrar outro ponto comum nos encontros das equipes pedagógicas desde que a proposta do PROEPRE foi retirada da rede municipal: a necessidade da construção de uma Proposta Curricular que unificasse o pensamento pedagógico da rede e que atendesse a realidade das unidades escolares. Assim, em 1996, a Equipe Pedagógica da SEDUC iniciou a sistematização de uma Proposta Curricular para a Pré-Escola (4 a 6 anos), que acabou sendo apresentada aos Orientadores Pedagógicos no início de 1997. Segundo Deák (2004, p. 88), “a proposta foi rejeitada

porque, além de discordarem de seu conteúdo, os Orientadores Pedagógicos argumentavam que ela não resultou de uma discussão coletiva com a rede”. Atualmente, a rede municipal permanece sem uma Proposta Curricular construída a luz de uma discussão ampla e sistemática com os educadores municipais.

Na gestão 1997-2000, Mauro Bragato assumiu a administração municipal, representando a vitória eleitoral de forças políticas de oposição, como ocorreu na eleição de Virgílio Tiezzi Junior (1983/1988). As preocupações que permearam esta administração foram a ampliação de vagas da Educação Infantil, visando ao atendimento da demanda, que era enorme nesta época, o atendimento a jovens e adultos analfabetos, através da criação do Programa de Combate ao Analfabetismo e a manutenção do Supletivo (1ª a 4ª séries); o atendimento ao Ensino Fundamental que se inicia no segundo ano desta administração, sendo ampliado no ano seguinte (1999), a formação continuada dos profissionais da educação, que se dava por meio de maior oferta de cursos, grupos de estudo para os Orientadores Pedagógicos e a organização do Congresso Municipal de Educação, que passou a ocorrer todos os anos. Ocorreu também a introdução da Gestão Participativa da Educação Municipal, tendo a participação de conselhos e outras secretarias municipais em diversas ações, principalmente do COMED (Conselho Municipal de Educação); uniformização da denominação das unidades, pela qual todas passaram a ser denominadas Escolas Municipais, variando apenas a modalidade oferecida, sendo Educação Infantil, Ensino Fundamental ou ambas (EMEI, EMEF ou EMEIF) e a sistematização e a consolidação de dados referentes ao atendimento e aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação.

No que diz respeito ao processo de municipalização, a atuação do COMED foi fundamental, realizando estudos sobre a legislação e discutindo quais seriam os melhores encaminhamentos a serem dados, para que fosse realizado de forma mais adequada, num processo de discussão e tomada de decisões que envolvesse vários segmentos. Dessa forma, após um ano de estudos e debates, a decisão foi de criar salas de 1º ano do Ensino Fundamental para atender a demanda para a qual a Rede Estadual não ofereceria vagas. Essas salas foram criadas em 1998, num total de 36 e instaladas nas Unidades Escolares existentes na Rede Municipal.

Em 1999, após avaliações e discussões ocorridas no COMED, o município assinou convênio com a Secretaria de Estado da Educação, municipalizando 11 escolas, com um total de 13 prédios e 5.314 alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental. Segundo Deák (2004, p.90),

Com a municipalização, mais a ampliação de vagas na Educação Infantil e a criação do Programa de Combate ao Analfabetismo, no prazo de três anos, o município triplicou o número de atendimentos. A introdução do Ensino Fundamental na rede municipal, trouxe a Equipe Pedagógica necessidades de adequação e de adaptação à nova realidade, pois poucos de seus membros possuíam algum tipo de experiência com esse grau de ensino.

Outro destaque importante foi a reelaboração do Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente, também com grande participação do COMED e que se constituía de outra grande necessidade, pois o Estatuto do Magistério de 1986 já não atendia a realidade da Rede Municipal e não previa uma série de questões que tinham grande importância para os professores e especialistas da educação. Segundo Deák (2004, p.91)

Desde 1995, os professores, que já vinham discutindo uma nova proposta de Estatuto para o Magistério no sindicato da categoria, apresentaram-na à administração municipal que, por sua vez, havia também, elaborado sua proposta. Após muitas assembleias no Sindicato e reuniões do COMED, as negociações se concretizaram, resultando na aprovação de um novo texto legal.

Uma das questões que necessitava mudanças era a situação do Orientador Pedagógico, pois a nomenclatura do profissional que realizava a formação, agora no contexto da Unidade Escolar, sofreu alterações, mas não havia, para essa nova situação, uma série de novas regulamentações, uma vez que o contexto da Rede Municipal também havia passado por várias mudanças.

O atual Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente foi aprovado pela Lei nº 79/99, sancionada a 14/12/1999. Neste novo Estatuto, a definição de tarefas, atribuições e situação do Orientador Pedagógico no contexto da Rede Pública de Educação Municipal está previsto no Capítulo II, que trata do Quadro do Magistério, na seção I, relativo à composição deste quadro, no artigo 7º, inciso II na Série de Classes de Especialistas de Educação, constando sua regulamentação na letra e, que define sua situação no que diz respeito a lotação e campo de atuação e no artigo 9º, inciso V, que define espaços de atuação.

Com relação às formas de provimento e aos requisitos para o cargo o Estatuto (Anexo I) prevê cargo em comissão, eleito pelos funcionários da unidade mediante apresentação de proposta de trabalho, exigindo Licenciatura Plena em Pedagogia e no mínimo 03 (três) anos de experiência como docente no Magistério Público.

O mandato do Orientador Pedagógico também foi alterado, passando para 3 (três) anos, sendo permitida uma reeleição consecutiva e outras, intercaladas. A jornada de trabalho não sofreu modificações, permanecendo 40 horas semanais.

A Lei nº 79/99, sancionada a 14/12/1999 entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2000, como previsto no Capítulo XIV, artigo 73 que trata das Disposições Gerais e Finais, revogando a Lei nº 2.533/86, de 11 de dezembro de 1986.

Também nesta administração, outro suporte legal foi elaborado, o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, no qual estão definidas as atribuições do Orientador Pedagógico. O artigo 68 dispõe: “*O Orientador Pedagógico é o elemento responsável pela*

orientação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares da escola, respeitadas as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação”. O artigo 69 define:

- I – Participar e assessorar o processo de elaboração do Plano Diretor e da Proposta Pedagógica da escola;
- II – Prestar assistência técnico – pedagógica aos professores e demais elementos da Unidade envolvidos no processo educativo:
 - a) discutindo a prática pedagógica;
 - b) propondo técnicas e procedimentos;
 - c) selecionando e fornecendo materiais didáticos;
 - d) coordenando e acompanhando a organização e desenvolvimento das atividades;
 - e) acompanhando e avaliando, juntamente com a equipe docente o processo contínuo de avaliação nas diferentes atividades e componentes curriculares;
- III – Levantar as dificuldades de natureza pedagógica existentes na Unidade e propor soluções para as mesmas recorrendo, se necessário, aos Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação;
- IV – Organizar a programação e a execução das reuniões pedagógicas;
- V – Coordenar a programação e acompanhar a execução das atividades de recuperação e reforço de alunos, bem como as classes de aceleração de estudos;
- VI – Coordenar o planejamento do arranjo físico e aproveitamento racional dos ambientes especiais;
- VII – Orientar e/ou supervisionar as atividades realizadas pelos professores e ADIs (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) durante as HTPCs(Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e Hora-Atividade;
- VIII – Organizar a programação e participar da execução das reuniões dos Conselhos de Classe, Ciclo e Termo;
- IX – Participar das reuniões de avaliação do Plano Diretor da Escola e auxiliar o Diretor na elaboração do relatório;
- X – Elaborar relatório semestral de suas atividades;
- XI – Assessorar a Direção da Escola, especificamente quanto a decisões relativas a:
 - a) matrículas e transferências;
 - b) agrupamento de alunos;
 - c) organização do horário de aulas, do uso dos recursos auxiliares e do calendário escolar;
 - d) utilização de recursos didáticos da escola;
- XII – Exercer outras atividades não previstas neste regimento atinentes à sua função.

A partir do Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente de 1999, o cargo de Diretor de Escola também foi regulamentado, o que não ocorria no estatuto de 1986, disciplinando a forma de provimento, requisitos para o cargo, lotação e campo de atuação. Assim, o cargo de Diretor está previsto no Capítulo II, que trata do Quadro do Magistério, na seção I, relativo à composição deste quadro, no artigo 7º, inciso II na Série de Classes de Especialistas de Educação, constando sua regulamentação na letra *a*, que define que o Diretor de Escola, considerando a lotação e campo de atuação, artigo 9º, inciso I, deverá atuar nas Unidades de Educação Municipal. Com relação à forma de provimento e aos requisitos para o provimento do cargo o Estatuto (Anexo I) prevê concurso público de provas e títulos, nomeação a acesso, exigindo Licenciatura Plena em Pedagogia e no mínimo 05 (cinco) anos de exercício em função docente na rede pública.

O Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente, por sua vez, traz as competências e atribuições do Diretor de Escola, sendo previstas no artigo 63:

- I – Implementar a linha de ação adotada na Proposta Pedagógica da Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e as deliberações do Conselho de Escola;
- II – Aprovar o Plano Diretor da Escola e encaminhá-lo à Secretaria Municipal de Educação para homologação;
- III – Autorizar a matrícula e transferência de alunos;
- IV – Propor a instalação de novas classes ou de novos grupamentos, observados os critérios estabelecidos pela administração superior;
- V – Assinar, juntamente com o Secretário da Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos, expedidos pela escola;
- VI – Conferir certificados de conclusão de ciclo ou curso;
- VII – Convocar e presidir reuniões do Conselho de Escola e da Equipe Escolar;
- VIII – Presidir solenidades e cerimônias da escola;
- IX – Assegurar a toda Equipe Escolar, alunos e pais ou responsáveis, o conhecimento do Regimento Comum das Escolas Municipais;
- X – Representar a escola em atos oficiais e atividades da comunidade;
- XI – Assegurar o cumprimento das normas disciplinares e de convivência da Escola, elaboradas pelo Conselho de Escola e as previstas na legislação vigente;
- XII – Responder, no âmbito da escola, pelo cumprimento das leis, regulamentos e determinações, bem como dos prazos para execução e entrega de documentos estabelecidos pelas autoridades superiores;
- XIII – Expedir determinações necessárias à manutenção da regularidade dos serviços
- XIV – Decidir sobre petições, recursos e processos de sua área de competência, ou remetê-los, devidamente informados, a quem de direito, nos prazos legais, quando for o caso;
- XV – Apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações sobre as mesmas ao Conselho de Escola;
- XVI – Decidir quanto a questões de emergência ou omissas no presente Regimento ou nas disposições legais, representando às autoridades superiores;
- XVII – Dar exercício a servidores nomeados ou designados para prestar serviços na escola;
- XVIII – Aprovar a escala de férias dos funcionários;
- XIX – Controlar a frequência diária dos funcionários, assim como o cumprimento do horário de trabalho;
- XX – Autorizar o funcionário a ausentar-se durante o expediente;
- XXI – Decidir, quando houver necessidade, modificações nos horários de trabalho dos funcionários;
- XXII – Autorizar a requisição de material permanente e de consumo;
- XXIII – Encaminhar mensalmente ao Conselho de Escola informes sobre a aplicação dos recursos financeiros;
- XXIV – Avocar, de modo geral e em casos especiais, as atribuições e competências de qualquer subordinado;
- XXV – Delegar competências e atribuições a seus subordinados, assim como designar comissões para a execução de tarefas especiais.

Nestes 25 itens que compõem as competências do Diretor de Escola, está todo o cunho organizativo e burocrático do cargo, enfim, na administração da Unidade Escolar do ponto de vista funcional, na condução das condições físicas, materiais e humanas, considerando todo o caráter de autoridade primeira no âmbito escolar, que conduz e comanda todas as ações.

Além das competências, o Regimento traz também as atribuições do Diretor, composta em 19 itens e são elas:

- I – Organizar as atividades de Planejamento da Escola, coordenando a elaboração do Plano Diretor e da Proposta Pedagógica da Escola responsabilizando-se por ambos;
- II – Acompanhar, controlar e avaliar a execução do Plano Diretor e da Proposta Pedagógica da Escola em conjunto com a Equipe Escolar e o Conselho de Escola;
- III – Participar da elaboração e acompanhar a execução de todos os projetos da escola;

- IV – Organizar juntamente com o Orientador Pedagógico e a Equipe Escolar, as reuniões pedagógicas da Unidade;
- V – Responsabilizar-se pela atualização e sistematização dos dados necessários ao planejamento escolar;
- VI – Elaborar o relatório anual de avaliação da escola ou coordenar sua elaboração e encaminhá-lo à Secretaria Municipal de Educação;
- VII – Assegurar o cumprimento da legislação em vigor, bem como dos regulamentos, diretrizes e normas emanadas da administração superior;
- VIII – Garantir a disciplina de funcionamento da organização escolar;
- IX – Prever recursos humanos, físicos e financeiros para atender as necessidades da escola;
- X – Zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais;
- XI – Supervisionar o recebimento e armazenamento dos gêneros;
- XII – Promover a formação permanente da Equipe Escolar;
- XIII – Promover a integração escola-família-comunidade:
 - a) proporcionando condições para a participação de órgãos e entidades públicas e privadas de caráter cultural, educativo e assistencial, bem como de elementos da comunidade nas programações da escola;
 - b) assegurando a participação da escola em atividades cívicas, culturais, sociais e desportivas da comunidade;
 - c) garantindo que os pais ou responsáveis tenham ciência, durante todo o processo educativo, da situação de aprendizagem e das relações interpessoais do aluno no contexto escolar;
- XIV – Presidir reuniões dos Conselhos de Classe, Ciclo e Termo;
- XV – Garantir a circulação e o acesso de toda informação de interesse à comunidade e ao conjunto dos servidores e alunos da escola;
- XVI – Criar condições e estimular experiências para o aprimoramento do processo educativo;
- XVII – Garantir a organização e atualização do acervo, recortes de leis, decretos, portarias, comunicados e outros, bem como a sua ampla divulgação à Equipe Escolar e ao Conselho de Escola;
- XVIII – Informar à Secretaria Municipal de Educação sobre a ocorrência de qualquer irregularidade no âmbito da escola;
- XIX – Desempenhar outras atribuições não previstas no presente Regimento porém atinentes à sua função.

O Estatuto do Magistério de 1999 e o Regimento Comum das Escolas Municipais regulamentaram também a função do Vice-Diretor, com ação complementar à do Diretor, com atribuições previstas no Regimento. Institui-se assim, na Rede Municipal a equipe gestora das Escolas Municipais, anteriormente não prevista em legislação específica e que partir de 1999, passa a ser regulamentada oficialmente.

Conforme descrito acima, é possível perceber nas competências e atribuições do Diretor o caráter administrativo e pedagógico do seu cargo na Unidade Escolar, constituindo-se assim, de ação mais ampla e bastante organizativa, embora com cunho diretivo, de liderança nos destinos da Escola. A função do Orientador Pedagógico aparece de forma mais específica, intimamente ligada ao pedagógico, reforçando seu caráter na formação dos professores, pois sua atuação está totalmente voltada à orientação pedagógica destes profissionais.

Com o retorno de Agripino de Oliveira Lima Filho ao cargo de Prefeito Municipal para a gestão 2001-2004, a Secretaria Municipal de Educação teve poucos avanços no que diz respeito ao crescimento da rede física e do atendimento à população. Constatam desse período a assinatura do

convênio da municipalização, reafirmando a continuidade das escolas municipalizadas em 1999, permanecendo com o mesmo número, 11 escolas de ensino fundamental, acrescidas da inauguração de apenas mais três escolas, sendo 2 especificamente para o Ensino Fundamental e 1 para atendimento de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Com toda a elaboração da legislação educacional da administração anterior, a Seduc passou a fazer a gestão relativa às Unidades Escolares, dando continuidade à formação dos orientadores pedagógicos e professores em alguns cursos mais específicos e de duração mais extensa (180 horas) e iniciando mais especificamente a formação dos diretores e vice-diretores, inclusive realizando a orientação mais específica para a elaboração do Plano Diretor. Nesse período realizou-se concurso público para os cargos do quadro do magistério (professores, diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores) inclusive regularizando a situação da equipe de coordenadores pedagógicos, tendo em vista que apenas 2 coordenadoras pedagógicas eram efetivas, das 8 que estavam na função.

Eleito novamente para a gestão 2005-2008, Agripino de Oliveira Lima Filho assumiu mais um mandato, no qual permanece por dois anos, perdendo o cargo após processo de cassação por improbidade administrativa, assumindo o então vice-prefeito Carlos Roberto Biancardi. Neste período, a Seduc amplia o atendimento, construindo e inaugurando 6 Unidades Escolares, sendo que destas, 3 exclusivamente para atendimento a Educação Infantil, 2 para atendimento a Educação Infantil e Ensino Fundamental e 1 exclusivamente para atendimento ao Ensino Fundamental. Também neste período ocorreu a municipalização de mais 10 escolas de Ensino Fundamental, ficando para a rede estadual apenas 1 escola de ensino fundamental – 1º ciclo.

Nesta gestão, foi construído e inaugurado o Centro de Formação para os profissionais da Rede Municipal cuja sigla é CEFORPPE (Centro de Formação Permanente dos Profissionais da Educação), inaugurado em 2008 e que recebe o nome de uma coordenadora pedagógica da SEDUC falecida em 2005.

No que diz respeito à formação de professores, por iniciativa da equipe pedagógica, o curso “Letra e Vida”, também conhecido por PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo começou a ser ministrado na rede municipal para os professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil com classes de pré-escola, enfocando o processo de alfabetização.

Milton Carlos de Melo (Tupã), representando a continuidade da gestão anterior (Agripino de Oliveira Lima Filho) assumiu a prefeitura para um mandato de 2009-2012, sendo que as preocupações desta administração no que diz respeito à Secretaria Municipal de Educação, concentraram-se na implantação da educação de tempo integral para os alunos do ensino

fundamental, a partir do programa “Mais Educação” do governo federal e do Programa Municipal “Cidadescola”, tendo início em 9 escolas da rede municipal e aumentando este número para 18 escolas até o final de 2012. O Cidadescola oferece aos alunos do Ensino Fundamental em horário oposto ao da sala de aula regular, oficinas de dança, música, empreendedorismo, inglês, hora do conto, entre outros. Para isso conta com a atuação de professores comunitários eicineiros, entre outros profissionais que atuam neste projeto.

Com relação à ampliação do atendimento, nesta gestão ocorreu a construção de dois prédios próprios, um com recursos do governo federal para atendimento a Educação Infantil e uma com recursos próprios para atendimento ao Ensino Fundamental, além de assumir inteiramente o funcionamento de uma creche filantrópica, alugando o prédio e oferecendo toda a infraestrutura necessária, recursos humanos e materiais. Também deste período foi municipalizada mais 1 escola de ensino fundamental – 1º ciclo, a última ainda sob responsabilidade da rede estadual. Assim, com esta última escola, toda rede de Ensino Fundamental – 1º ciclo passou para à gestão do município.

No que tange as questões relativas aos aspectos pedagógicos, vários projetos e programas foram implantados nesse período, sem nenhuma preocupação com o referencial teórico-metodológico. O programa “Ler e Escrever” da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, dando continuidade às discussões do curso “Letra e Vida”, o Programa Pró-letramento de Alfabetização e Linguagem e Matemática do governo federal, o Método Sociolinguístico, o Projeto Trilhas, entre outros.

Para a gestão 2013-2016, Milton Carlos de Melo (Tupã) foi reeleito, sendo que a Secretaria Municipal de Educação mantém as mesmas preocupações ampliando algumas delas, como a Educação em Tempo Integral, estando atualmente presente em 25 escolas da Rede Municipal, com previsão de se estender para todas as escolas de Ensino fundamental, num número total de 30. Foram inauguradas no ano de 2013, duas escolas para atender a educação infantil, sendo uma delas construída com verba federal e outra com recursos próprios.

A Rede Municipal conta atualmente com 56 escolas, sendo 19 escolas com atendimento apenas ao Ensino Fundamental, 11 escolas que atendem a Educação Infantil e Ensino Fundamental e 26 escolas que atendem apenas a Educação Infantil. Atende 6.610 crianças da Educação Infantil, 8.673 alunos do Ensino Fundamental, mais 162 alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Destes, 150 alunos frequentam o AEE (Atendimento Educacional Especializado) em salas de recursos e/ou são atendidos pelo serviço de itinerância, em que um professor da sala de recursos faz a orientação ao professor da sala regular, em relação ao trabalho pedagógico a ser realizado com os alunos deficientes e 3.088 são atendidos pelo “Cidadescola”.